

**Entwicklung, Durchführung und
empirische Überprüfung
eines Unterrichtsprogramms
für sprechängstliche Kinder
des ersten Schülerjahrgangs**

Maria Staudacher

*Diss. München
1982*



ENTWICKLUNG, DURCHFÜHRUNG UND EMPIRISCHE ÜBERPRÜFUNG EINES
UNTERRICHTSPROGRAMMS FÜR SPRECHÄNGSTLICHE KINDER
DES ERSTEN SCHÜLERJAHRGANGS

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

vorgelegt von

M A R I A S T A U D A C H E R

aus
München

Referent: Prof. Dr. Schiefele
Korreferent: Prof. Dr. Krapp
Tag der mündlichen Prüfung: 26. 7. 1982

1. Einleitung	1
2. Erklärungsansätze für Angst und Schulangst - therapeutische Möglichkeiten	11
2.1 Zur Bestimmung von Angst und Schulangst	11
2.1.1 Zur Definition von Angst	11
2.1.2 Angst und Furcht	13
2.1.3 Angst und Ängstlichkeit	14
2.1.4 Meßebenen der Angst	15
2.2 Angsttheorien	19
2.2.1 Die psychoanalytische Angstauffassung	20
2.2.2 Lerntheoretische Auffassungen	24
2.2.2.1 Die Zwei-Stufen-Theorie des Erwerbs von Angst und deren Vermeidung	24
2.2.2.2 Konflikt und Angst	27
2.2.3 Kognitive Angsttheorien	28
2.2.3.1 Angstentstehung und -aufrecht- erhaltung im Rahmen der sozial- kognitiven Lerntheorie von Bandura	29
2.2.3.2 Die Angsttheorie von R.S. Lazarus	31
2.2.3.3 Angst und gelernte Hilf- losigkeit	35
2.3 Zur Therapie von Angst, insbesondere von Schulangst	38
2.3.1 Die Systematische Desensibilisierung	39
2.3.2 Angstabbau durch Konfrontation	41
2.3.3 Therapeutische Intervention im Sinne der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura	42
2.3.4 Angstabbau durch Veränderung von Kognitionen	46
2.3.5 Abschließende Bemerkungen	48
3. Überlegungen zu einem Trainingsprogramm für sprechängstliche Kinder des ersten Schuljahres - Ziele und Hypothesen der Untersuchung	50
3.1 Zur Bestimmung von Sprechangst	51

3.1.1	Merkmale der Situation	51
3.1.2	Merkmale der Sprechangstreaktionen	53
3.1.3	Zur Erfassung von Sprechangst bei jüngeren Kindern	56
3.1.4	Angst und Selbstunsicherheit	58
3.2	Überlegungen zu einem Trainingsprogramm für sprechängstliche Kinder des ersten Schuljahres	58
3.2.1	Realkonfrontation ohne Entspannung	60
3.2.2	Graduelle Annäherung	61
3.2.3	Annäherung bei gleichzeitiger Vermeidungsblockierung	63
3.2.4	Instruktionen	64
3.2.5	Selbstbeurteilungen	65
3.3	Ziele und Hypothesen der Untersuchung	69
3.3.1	Hauptziel der Untersuchung und Formulierung der Grundhypothese	69
3.3.2	Teilziele der Untersuchung und Formulierung spezifischer Hypothesen	71
4.	Durchführung der Untersuchung	83
4.1	Entwicklung und Durchführung des Sprechtrainingsprogramms	83
4.1.1	Angsthierarchie	83
4.1.2	Das Sprechtrainingsprogramm	87
4.1.2.1	Sprechaufgaben	87
4.1.2.2	Verhaltensanweisungen	88
4.1.2.3	Bewertung der eigenen Leistung ..	90
4.2	Untersuchungsablauf	90
4.2.1	Untersuchungsabschnitte und Überblick über die verwendeten Verfahren	91
4.2.2	Gruppenbildung	94
4.2.3	Kontrollgruppe	95
4.2.4	Beratung der Lehrer und Unterrichtsbeobachtung	95
4.2.5	Beobachtertraining	96
5.	Zu den verwendeten Angstmeßverfahren	99
5.1	Die Erfassung sprechängstlichen Verhaltens mit Hilfe der Prüfliste von Paul (PrL)	99

5.1.1	Testdurchführung	99
5.1.2	Reliabilität	102
5.1.2.1	Beobachterübereinstimmung	102
5.1.2.2	Stabilität der Ergebnisse	106
5.1.2.3	Stabilität der Beobachter- prozesse	108
5.1.3	Zur faktoriellen Struktur	108
5.1.4	Geschlechtsspezifische Unterschiede	109
5.2	Die Erfassung sprechängstlichen Verhaltens mit Hilfe der Schätzskala (S)	110
5.3	Furchtthermometer (FTh)	112
5.4	Sprechangstfragebogen (SpF)	112
5.5	Angstfragebogen von Langfeldt-Nagel (AFr)	114
5.6	Wörterproduktion (WP)	117
5.7	Beziehungen zwischen den Angstmaßen	117
6.	Ergebnisse	120
6.1	Ergebnisse der Gesamtgruppe (Überprüfung der Hypothese 1)	121
6.2	Lehrerpersönlichkeit und Trainingserfolg	130
6.2.1	Zur Erfassung des Lehrerverhaltens	130
6.2.2	Lehrerverhalten während des Trainings und Trainingserfolg (Überprüfung der Hypothese 2)	133
6.2.3	Trainingseffekt und Lehrerverhalten während des Unterrichts (Überprüfung der Hypothese 3)	138
6.2.4	Angsteinschätzung der Lehrer und Trainingserfolg (Überprüfung der Hypothesen 4 und 5)	143
6.2.5	Lehrerurteile über das Programm und Trainingserfolg (Überprüfung der Hypothese 6)	145
6.3	Schülermerkmale und Trainingserfolg	149
6.3.1	Schulische Leistungsfähigkeit und Einschätzung der eigenen Trainings- leistungen im Zusammenhang mit dem Trainingseffekt (Überprüfung der Hypothese 7)	150

6.3.2 Soziale Stellung in der Klasse und Trainingseffekt (Überprüfung der Hypothese 8)	154
6.3.3 Allgemeine Ängstlichkeit und Trainingseffekt (Überprüfung der Hypothese 9)	158
6.3.4 Schichtzugehörigkeit und Trainings- erfolg (Überprüfung der Hypothese 10)	160
7. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	163
7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	163
7.2 Die Entwicklung in Kontroll- und Experimentalgruppe	168
7.3 Zum methodischen Vorgehen in der Untersuchung	170
7.3.1 Externe Einflüsse	171
7.3.2 Merkmale der Schülerpersönlichkeit	172
7.3.3 Merkmale der Lehrerpersönlichkeit	173
7.3.4 Merkmale des Programms und des situativen Rahmens	175
7.3.5 Angstmeßverfahren	177
7.3.6 Zusammenfassung	181
7.4 Das Trainingsprogramm für sprechängstliche Kinder. Kritische Stellungnahme	181
7.4.1 Angstabbau über Situationsver- änderungen	183
7.4.2 Zu den Annahmen der Untersuchung	186
7.5 Schlußfolgerungen	191
Anhang	194
A: Das Trainingsprogramm	195
B: Zur Erfassung der Angst und der sozialen Beliebtheit	257
C: Lehrerbefragung, Einschätzung des Lehrerverhaltens	271
D: Skala zur Einschätzung der sozialen Schicht nach dem Beruf	274
Literaturverzeichnis	275

1. Einleitung

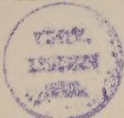
Das Problem der Schulangst nimmt in Diskussionen um schulische Belange einen breiten Raum ein. Aber auch der einzelne Lehrer muß sich mit diesem Thema auseinandersetzen, denn Schulangst wird lediglich unter bestimmten Bedingungen leistungsfördernd wirken, in der Regel jedoch die schulische Leistungsfähigkeit beeinträchtigen.

Eine Schule, die der Angst ihrer Schüler gleichgültig gegenübersteht, läuft Gefahr, je nach der seelischen Belastbarkeit des Kindes die Entwicklung von Fähigkeiten zu hemmen und zu Fehlselektionen zu führen, da nicht primär die für "die späteren beruflichen Anforderungen am besten Geeigneten, sondern die im schulischen ... Rahmen "Robusten" ... begünstigt werden" (Nitsch u. Hackfort 1980,265).

Sicher dürfen die Ursachen für Schulangst nicht allein der Schule zugeschrieben werden. Schulangst muß auch im Zusammenhang mit der Bedeutung gesehen werden, die schulische Leistungsergebnisse für sozialen und beruflichen Aufstieg in unserer Gesellschaft haben. Da dieser aber nicht nur von schulischen Abschlüssen, sondern auch von der Qualität der Abschlüsse abhängt, wird es wichtig, schulische Anforderungen in immer besserer Weise zu erfüllen.

Tüchtiger als andere sein zu wollen löst Konkurrenzstreben aus, dessen negative Formen sich nach Ansicht einiger Autoren (Walter 1977) bereits in der Grundschule erkennen lassen. Damit wird die Durchsetzung sozialer Interessen erschwert und der einzelne möglicherweise in eine angstbegünstigende Isolation getrieben.

Schulische Leistungen haben aber "nicht nur als Qualifikationsfaktor Bedeutung für die Zuweisung von Berufs- und Lebenschancen, sondern sind zu einem wichtigen Mittel und Indikator sozialer Selbstpräsentation geworden ... Schulleistungen werden zum Maßstab sozialer Wertschätzung und be-



stimmen nicht zuletzt auch immer stärker die Art der emotionalen Zuwendung der Eltern zu ihrem Kind." (Nitsch u. Hackfort, 1980, 264).

Damit werden für die Selbsteinschätzung des Kindes vor allem Beurteilungen seiner schulischen Leistungsfähigkeit bedeutsam, während Erfolge in der Freizeit zunehmend an Gewicht verlieren.

Je belastender aber für den einzelnen schulischer Mißerfolg wird, umso eher steigt auch die Angst vor dem Versagen.

Die Schule selbst dürfte dabei durch ihre Formen der Leistungsbeurteilung und -bewertung vielfach angstverstärkend wirken.

Nach Schwarzer (1978, 42) können wir davon ausgehen, "daß die Struktur des Schulwesens, die Organisation von Lernprozessen und die Wahrnehmung dieser Lernumweltbedingungen auch zu kumulierten Mißerfolgserfahrungen, Selbstwertbeeinträchtigungen, Kontrollverlust und relativen Deprivationen im Prozeß der schulischen Sozialisation führen. Das hängt wesentlich mit den Normen und Werten der Schule zusammen, die das Vorherrschen des Leistungsprinzips begünstigen und damit ständig soziale Vergleichsprozesse in Gang setzen, bei denen ein Teil der Schüler zwangsläufig zu den Verlierern gehören muß. Die explizite und implizite Einteilung in Leistungsniveaus innerhalb von Klassen, Jahrgängen und im Schulsystem überhaupt sowie die verteilungsnormorientierte Leistungsbewertung sind objektive Lernumweltbedingungen, die bei verschiedenen Schülern zu verschiedenen subjektiven Befindlichkeiten führen müssen."

Da Leistung verlangt und bewertet werden muß, lassen sich Unterrichtssituationen nicht immer so gestalten, daß sie von allen Kindern angstfrei erlebt werden. Das soll nicht heißen, daß schulische Veränderungen unmöglich und

nicht notwendig wären. Andererseits müßten aber pädagogische Maßnahmen auch darauf abzielen, den Schüler zu befähigen, mit seiner Angst umgehen zu können. Aufgabe der Schule sollte es deshalb sein, "Angst zu vermeiden und Menschen so zu erziehen, daß sie unvermeidbare Angst bewältigen können" (Schiefele 1974,298).

Daraus ergibt sich die Forderung nach Maßnahmen, die "das Auftreten von auffälligen bzw. behandlungsbedürftigen Zuständen verhindern können (Primärprävention), die weitere Ausprägung und Verfestigung in Erscheinung getretener Störungen vermeiden oder die Verlaufsform und -dauer beeinflussen sollen (Sekundärprävention) oder bereits entstandene Beeinträchtigungen verringern sollen (tertiäre Prävention)" (Specht 1977,55).

Hinsichtlich der Bereiche, in denen Maßnahmen notwendig sind, gehen Phillips et al. (1972) von drei Eingriffsebenen aus:

Primäre Eingriffe sollten sich auf die Schule als Gesamtinstitution richten und darauf abzielen, allgemein angstauslösende Faktoren der Unterrichtssituation zu neutralisieren.

Für bestimmte Untergruppen von Schülern, die als besonders auffällig für Schulangst gelten können (z. B. Kinder aus unteren Sozialschichten), müßten kompensatorische Maßnahmen geplant werden, die das Aufkommen von Schulangst verhindern.

Tertiäre Eingriffe sollten sich schließlich auf die Kinder beziehen, die bereits erhebliche Schulangst zeigen, wobei den notwendigen therapeutischen Maßnahmen eine intensive diagnostische Tätigkeit vorausgehen muß.

Vorschläge, die auf einer Veränderung von Lernumwelten abzielen (Primärprävention), sind vielfach an die Schule herangetragen worden.

Fend und Knörzer (1977, zit. nach Schwarzer 1978,42/43) sehen eine Verringerung von Schulangst vor allem von der Durchsetzung folgender Forderungen abhängig:

- "1. Erhöhung der Bewältigbarkeit schulischer Anforderungen durch die Änderung von Prüfungsbedingungen.
2. Vergrößerung der Zahl von Erfolgfeldern.
3. Ausweitung der Möglichkeiten zu aktiver Unterrichtsgestaltung durch den Schüler und Individualisierung des Curriculums.
4. Reduktion des Zusammenhangs von schulischer Einzelleistung und generalisiertem Selbstwertgefühl durch Entdramatisierung einzelner Schulleistungen und Evaluation von Lernergebnissen im Dienste von Lernhilfen.
5. Revision der Beurteilungskriterien durch Forcierung eines personenbezogenen Gütemaßstabes.
6. Reduzierung von Unsicherheit durch Veränderung des Lehrerverhaltens.
7. Entkoppelung des Zusammenhangs zwischen Schulerfolg und sozialer Anerkennung.
8. Aufbau eines flexiblen, nicht ausschließlich auf Leistung fixierten Ichideals."

Walter (1977,243) hält einerseits "systeminterne Korrekturen" im Bereich der Schule für notwendig. Er schlägt vor,

- das starre Jahrgangsstufensystem aufzulösen,
- Zensuren in den ersten beiden Grundschuljahren abzuschaffen,
- das "leistungsautoritäre" Konkurrenzstreben einzuschränken und
- das Prinzip einer schülerorientierten Notengebung zu erweitern.

Andererseits sieht Walter aber auch unter den gegebenen schulischen Bedingungen Möglichkeiten zur Reduktion von Schulangst. So "sollte der Lehrer

- durch eine adressatenspezifische Unterrichtsgestaltung und eine warme emotionale Zuwendung das Niveau der state-anxiety ängstlicher Kinder senken und somit die Wahrscheinlichkeit der Wahrnehmung angstauslösender Stimuli vermindern;
- durch rationelle Aufhellung bedrohlicher Situationskonstellationen die Möglichkeit der Auffindung von Lösungstechniken steigern und
- durch Steigerung der Ichstärke (des Selbstvertrauens usw.) der betroffenen Kinder die Wahrscheinlichkeit einer positiv vergleichenden Einschätzung der eigenen Bewältigungstechniken mit der anstehenden Gefahr erhöhen;
- das Kind von Reaktionsblockierungen, Stereotypreaktionen und Verdrängungstechniken vorsichtig wegführen und zu einer Neubewertung der bedrohlichen Situation bewegen" (a.a.O., 217).

Auch für Tiedemann (1980, 184) stehen dem Lehrer eine Reihe von Maßnahmen zur Minderung von Schulangst zur Verfügung.

- "- "Perspektivenwechsel" ist geeignet, den Lehrer für Angstauslöser im Rahmen des Unterrichts zu sensibilisieren, und damit Ansätze zu schaffen, den Bedrohungscharakter von Schule und Unterricht zu reduzieren.
- Ein Lehrerverhalten, das den gezielten Aufbau des Selbstwertgefühls des Schülers, die verbesserte Integration von Schülern in den Klassenverband und eine offene Kommunikation auch über ängstigende Probleme anvisiert, ist geeignet, Angst im schulischen Bereich nicht zu verstärken.
- Die Vermeidung negativer Verstärkung von Rückzugsverhalten, die gezielte Modifikation ungünstiger Kausalattributionierungsstrategien und die Förderung des Aufbaus sozialer Kompetenzen sind ausgewählte Interventionsstrategien im Kontext von Schulangst.
- Die Modellierung selbstbewußten, wenig ängstlichen Verhaltens durch systematische stellvertretende Bekräftigung

verweist auf die Wirksamkeit des Modellernens auch im Bereich des Abbaus emotionaler Schulschwierigkeiten.

- Die gezielte Gegenkonditionierung ängstlichen Verhaltens besteht in der systematischen Anwendung von Gesetzmäßigkeiten der klassischen Konditionierung. Im klinischen Bereich ist hier die sog. Systematische Desensibilisierung einschlägig. In der Schulklasse erfüllt die positive Bekräftigung weitgehend vergleichbare Funktionen."

In Anlehnung an die Theorien von Lazarus und Seligman sieht Ulich (1980,355) Angst durch einen Verlust an Kontrolle über Situationen verursacht. Um Angst zu vermeiden, sollten deshalb

- erzieherische und unterrichtliche Maßnahmen möglichst frei von Zufälligkeiten und Mehrdeutigkeiten sein,
- Mißverhältnisse zwischen Anforderungen und individuellen Leistungsmöglichkeiten als prinzipiell veränderbar dargestellt werden,
- Erfolge "aufgrund einer Transparenz der Anforderungen" planbar sein,
- in begrenztem Ausmaß auch Frustrationen und Schwierigkeiten erfahren werden, damit sich aus deren Überwindung das Bewußtsein von Kontrolle entwickeln kann,
- Lehrer durch gezielte Lernhilfen vor allem den leistungsschwächeren Schülern Wege zur Überwindung von Schwierigkeiten aufzeigen.

Die Bedeutung didaktischer Maßnahmen wird auch von Schwarzer (1978,44) hervorgehoben. Seiner Ansicht nach kann eine differenzielle Didaktik durch Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse und Leistungsmöglichkeiten des Schülers das "gegenseitige Aufschaukeln von Mißerfolgen und Emotionen" verhindern und damit primärpräventiv wirksam werden. Daß der Erfolg derartiger Maßnahmen vom Verhalten des Lehrers abhängt, ist einsichtig.

Trotz dieser Fülle von Einzelvorschlägen fehlen weitgehend empirische Befunde über Auswirkungen systematisch veränderter Lernumweltbedingungen auf die emotionale Befindlichkeit des Schülers.

Untersuchungen zur Leistungsangst in den verschiedenen Schularten (Fend et al. 1976, Schwarzer u. Roysl 1976) liefern in diesem Zusammenhang kaum wertvolle Hinweise, da sie meist von Mittelwertunterschieden ausgehen und damit direkte Beziehungen zwischen der Schulangst des einzelnen und der von ihm wahrgenommenen Lernumwelt nicht aufzeigen können. Sofern empirische Befunde zum Abbau von Schulangst vorliegen, betreffen sie vor allem den Bereich der Einzelfallhilfe. Hierfür steht eine Vielzahl von therapeutischen Verfahren zur Verfügung.

Für alle bereits entwickelten Methoden kann die Bemerkung Krohnes (1977,48) gelten: "Ein allgemein anerkanntes, erfolgreiches Verfahren zur Behandlung von Schulangst existiert nicht. Aller Wahrscheinlichkeit nach wird es auch in Zukunft ein derartiges Verfahren nicht geben".

Unter der Bezeichnung Schulangst (Prüfungs-Leistungsangst, Furcht vor Mißerfolg) werden sehr unterschiedliche Angstformen zusammengefaßt, die zudem in verschiedenen Unterrichtssituationen auftreten. Der Erfolg therapeutischer Maßnahmen hängt vermutlich davon ab, wie eng diese sowohl auf Merkmalskombinationen des Ängstlichen als auch auf Merkmalskombinationen der angstausslösenden Situation bezogen sind. Dies dürfte ein Abgehen von universellen Therapien und die Entwicklung von sog. matching-Modellen erforderlich machen, "in denen der Therapieerfolg durch eine - theoriegeleitete - Zuordnung von Merkmalen der bedrohenden Situation, des ängstlichen Klienten und der Angsttherapie erreicht wird" (Krohne 1977,49).

Vor dem Einsatz irgendwelcher Methoden in der Schule stellt sich aber die Frage, ob der Lehrer überhaupt therapeutisch

beeinflussen kann und soll. Die Schwierigkeiten, die sich einer therapeutischen Arbeit des Lehrers entgegenstellen, führten vielfach zur Ablehnung der Doppelrolle Lehrer/Therapeut (Symonds 1949 in Weinert 1970). Lazarus A.A. et al. (1965) forderten ein Auswechseln des Therapeuten, wenn mit diesem angstinduzierende Erfahrungen verbunden sind. Übertragen auf die Schulsituation würde dies bedeuten, daß der Lehrer, der über Leistungsbeurteilungen einen negativen Einfluß auf die emotionale Befindlichkeit seiner Schüler nimmt, als Therapeut ungeeignet sei.

Andererseits könnte im erzieherischen Auftrag der Schule auch die Aufforderung zu therapeutischer Beeinflussung gesehen werden (zur begrifflichen Abgrenzung von Therapie und Erziehung vgl. Bittner et al. 1974, Schott 1975, Selg 1977, Speck 1979).

Grundsätzlich ist aber davon auszugehen, daß unterrichtlich-erziehliche Maßnahmen über eine Veränderung von Lernsituationen lediglich auf Angstmilderung abzielen, die Behandlung schwerer Fälle von Schulangst jedoch dem klinischen Therapeuten überlassen bleiben muß.

Welche Angstreaktionen als "normal" bzw. "klinisch auffällig" beurteilt werden, hängt von individuellen, gesellschaftlich geprägten Vorstellungen über Normalität ab.

Nach Schmidtchen (1978), der in Anlehnung an Kessler (1966 in Schmidtchen 1978) Regeln zur Beurteilung kindlicher Störungen aufstellte, wird klinische Hilfe dann notwendig, wenn

- unter normalen Umweltbedingungen Fehlreaktionen gehäuft auftreten,
- viele Reaktionsweisen als gestört beurteilt werden können,
- aufgrund der Störung soziale Benachteiligung zu erwarten ist und
- das Kind unglücklich und unzufrieden erscheint.

Unklar bleibt jedoch, ab wann man von einem "gehäuften" Auftreten sprechen soll, und welche Reaktionen als "gestört" beurteilt werden können, so daß der Kreis der Kinder, für die schulische Maßnahmen ausreichen, nicht eindeutig festgelegt werden kann. Zudem muß die Begrenztheit schulischer

Maßnahmen betont werden. Nach Walter (1977) sollte deshalb im schulischen Raum lediglich von vorthérapeutischen Maßnahmen gesprochen werden.

Auf diesen Bereich beziehen sich zum Teil die eingangs erwähnten Forderungen an die Schule. Allerdings lassen sie aufgrund ihres hohen Abstraktionsniveaus kaum eine direkte Ableitung konkreter Verhaltensweisen zu. Der Praktiker steht demnach vor dem Dilemma, daß er einerseits sich einem Druck von Anforderungen ausgesetzt fühlt, andererseits aber kaum Realisierungsmöglichkeiten erkennen kann.

Hier sollte die eigene Untersuchung ansetzen und einen Weg finden, der es dem Lehrer erlaubt, im Rahmen seiner unterrichtlichen Möglichkeiten und ohne spezielle therapeutische Fertigkeiten die Angst seiner Schüler abzubauen.

Da die Wirksamkeit derartiger Maßnahmen auch davon abhängt, wie eng diese auf die jeweilige Angstsituation und die Problematik des Ängstlichen bezogen sind, wurde es notwendig aus dem Gesamtbereich Schulangst eine eng abgegrenzte Form herauszugreifen:

Die Untersuchung sollte Schulanfänger erfassen. Im ersten Schuljahr finden Lernzielkontrollen vor allem im Rahmen des mündlichen Unterrichts statt. Schulangst oder Leistungsangst wird deshalb bei Schulanfängern vor allem bei mündlichen Prüfungen als Sprechangst auftreten.

Als sprechängstlich werden jene Kinder bezeichnet, die beim Sprechen vor der Klasse Anzeichen von Angst zeigen.

Für diese Kinder sollte ein Unterrichtsprogramm entwickelt, durchgeführt und auf seine Effektivität hin überprüft werden.

Da auf ähnliche Untersuchungen nicht zurückgegriffen werden konnte, mußte sich das eigene Vorgehen an den theoretischen Aussagen zur Schulangst bzw. Angst und an den bereits entwickelten Angsttherapieverfahren orientieren. Deshalb werden im nachfolgenden Kapitel einige für die Er-

klärung von Angst bedeutsame theoretische Ansätze und einige therapeutische Verfahren vorgestellt.

In allgemeinen Überlegungen zur Behandlung sprechängstlicher Kinder werden anschließend einzelne Therapietechniken auf ihre Verwendung im Unterricht hin überprüft und Handlungsanleitungen für das eigene Vorgehen entwickelt.

Besondere Probleme ergaben sich im Hinblick auf Aussagen zur Effektivität des eigenen Verfahrens. Bei der Durchführung von Unterrichtsprogrammen muß mit dem Einfluß gruppenspezifischer Prozesse bzw. des gesamten Schulklimas gerechnet werden. Eine Analyse der während des Programms ablaufenden Prozesse war aber nicht zu leisten. Es wurde jedoch versucht, den Einfluß der Lehrerpersönlichkeit auf den Trainingseffekt aufzuzeigen.

Bei der Begrenztheit unterrichtlicher Möglichkeiten zur Reduktion von Sprechangst stellte sich zudem die Frage, ob die geplanten Maßnahmen für alle Kinder gleich wirksam sein konnten. Empirische Befunde zum Zusammenhang von Schulangst und Schülerpersönlichkeit weisen hier auf eine Reihe von Schülermerkmalen hin, die für einen Trainingserfolg bestimmend sein könnten.

Die Effektivität der durchgeführten Maßnahmen wurde deshalb für die gesamte Trainingsgruppe und für einzelne Teilgruppen überprüft.

2. Erklärungsansätze für Angst und Schulangst - therapeutische Möglichkeiten

Die Behandlung schulängstlicher Kinder im Rahmen der Schule erfordert den Einsatz spezifischer, unterrichtsgerechter Methoden. Psychologisch-therapeutische Interventionen können nicht direkt übernommen werden, aber Orientierungshilfen für pädagogisches Handeln geben. Dieses muß von Annahmen über die Entstehung und Veränderung von Angst geleitet sein, die sich auf empirisch abgesicherte und für gültig erachtete Konzepte zur Erklärung von Angst stützen.

Vor den eigenen Überlegungen sollen deshalb theoretische Konzepte zur Erklärung von Angst und Möglichkeiten therapeutischer Beeinflussung aufgezeigt werden.

Da eine ausführliche Darstellung den Rahmen der Arbeit sprengen würde, kann es sich dabei lediglich um einige Hinweise handeln.

2.1. Zur Bestimmung von Angst und Schulangst

2.1.1. Zur Definition von Angst

Angst ist in einer allgemein akzeptierten Definition nicht faßbar. Unterschiedliche theoretische Sichtweisen führen zu divergierenden Angstdefinitionen (vgl. Westerman Holstijn 1966, Mc Reynolds 1975).

Die Probleme, die sich bei der Bestimmung von Angst ergeben, zeigen sich bereits bei dem Versuch, ein einheitliches Reaktionsmuster der Angst zu definieren. Unter dem Begriff der Angst werden Reaktionen von unterschiedlicher Qualität und Intensität zusammengefaßt. Sowohl das Erscheinungsbild als auch der Verlauf von Angstreaktionen können von Individuum zu Individuum variieren. Darüberhinaus unterliegen die Verhaltens- und Erlebensmuster des einzelnen

selbst situationsspezifischen Veränderungen (Cohen 1971). Deshalb dürfte auch in Zukunft "eine einheitliche Verwendung des lediglich auf den Reaktionsaspekt bezogenen Begriffs nicht zu erwarten" (Butollo 1979, 13) sein, so daß gelegentlich vorgeschlagen wird, nicht von der Angst schlechthin, sondern von einzelnen Ängsten bzw. Angstreaktionen zu sprechen (Rachman 1974).

Im allgemeinen wird mit Angst der emotionale Zustand bezeichnet, der bei Bedrohung auftritt. In Angstdefinitionen werden dabei vor allem zwei Aspekte hervorgehoben: Angst wird einerseits dem übergreifenden Konzept der Erregung zugeordnet, andererseits im Zusammenhang mit kognitiven Prozessen gesehen, wobei in den einzelnen theoretischen Richtungen entweder die erste oder die zweite Komponente besonders betont wird (Krohne 1975).

Unter Erregung (arousal bzw. activation) wird der aktuelle Antriebszustand eines Individuums verstanden, der vom Tiefschlaf bis hin zu Hyperaktivität variieren kann, und der sich in neurophysiologischen Prozessen und Verhaltensmerkmalen manifestiert. Angst läßt sich dabei als Zustand erhöhter Erregung beschreiben. Nach Gärtner-Harnach (1973, 11) besteht "Einigkeit unter den meisten Angsttheoretikern und -forschern darin ..., daß Angst von dem, den sie befällt, als unangenehmer Spannungszustand wahrgenommen und subjektiv von anderen emotionalen Zuständen unterschieden wird, daß physiologische Veränderungen die unvermeidlichen Begleiterscheinungen darstellen und daß sie mit verschiedenen Verhaltensänderungen einhergeht".

Hinsichtlich der den Angstzustand begleitenden Kognitionen finden sich in den einzelnen theoretischen Richtungen erheblich voneinander abweichende Aussagen. Für psychoanalytische, lerntheoretische und kognitive Theorien kann als gemeinsam gelten, daß "es sich bei der Angst um einen als hochgradig unangenehm erlebten Erregungsanstieg ange-

sichts der Wahrnehmung bestimmter Gefahrenmomente handeln soll" (Krohne 1976,8).

Angst und damit auch Schulangst läßt sich demnach als ein Spezialfall von Erregung in Verbindung mit der Wahrnehmung oder Antizipation von Bedrohung definieren.

2.1.2 Angst und Furcht

Das Erleben eines Erregungsanstiegs angesichts der Wahrnehmung von Gefahr trifft sowohl für Angst als auch für Furcht zu.

Der Unterschied zwischen beiden Emotionen wird, wenn überhaupt, meist in den jeweils verschiedenen Konsequenzen und auslösenden Bedingungen gesehen.

Im Rahmen kognitiv orientierter Erklärungsansätze wird Angst durch die Merkmale "Gefahrenreize", "Unsicherheit" und "Reaktionsblockierung" bestimmt. Angst ist dann zu erwarten, wenn eine Situation vage als bedrohlich erkannt wird und die Person aufgrund von Unsicherheits- und Mehrdeutigkeitserlebnissen Möglichkeiten zu einem angemessenen Handeln nicht erkennen kann.

Nach Lazarus u. Averill (1972,250) kann der einzelne auf die Fragen, "What will happen, whether it will happen, when it will happen, and what can be done about it", keine befriedigende Antwort finden, wobei vor allem das Erkennen der eigenen Handlungsunfähigkeit zum Angstauslöser wird.

Demgegenüber tritt Furcht in solchen Situationen auf, in denen die Gefahrenquelle klar bestimmt werden kann, lediglich die eigenen Möglichkeiten zur Bewältigung der Situation als nicht ausreichend eingeschätzt werden, so daß als einzige Auswege Flucht oder Vermeidung übrig bleiben (vgl. Epstein 1972). Während demnach bei Furcht nur Unsicherheit über die Wirksamkeit des eigenen Reaktionsrepertoires besteht, ist der Angstzustand durch Unsicher-

heit sowohl über die Gefährlichkeit der Situation als auch über die individuellen Möglichkeiten der Bewältigung bedingt.

Diese theoretisch begründete Unterscheidung zwischen Angst und Furcht hat aber ausschließlich heuristische Funktion (Hackfort u. Schwenkmezger 1980), da es zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht gelingt, zwischen ängstlichen und furchtsamen Reaktionen hinreichend zu unterscheiden. Abgesehen von methodischen Problemen dürfte eine Trennung zwischen beiden Emotionen umso schwieriger sein, je jünger der Proband ist. Sechsjährige sind vermutlich nicht in der Lage, klar umrissene Gefahrenquellen isoliert zu erfassen (Gehlert 1975), so daß es in zweifacher Hinsicht berechtigt erscheint, in der eigenen Untersuchung beide Begriffe synonym zu gebrauchen.

2.1.3 Angst und Ängstlichkeit

Mit Angst wird sowohl ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal als auch ein rasch vorübergehender Zustand bezeichnet, der sich in Veränderungen des subjektiven Erlebens, des Verhaltens und in veränderten physiologischen Prozessen zeigt (trait vs. state anxiety, Cattell u. Scheier 1961, Spielberger 1966).

In der ersten Bedeutung wird mit Angst oder allgemeiner Ängstlichkeit die Eigenschaft von Individuen angesprochen, vergleichsweise häufiger als andere Personen Umweltreize als bedrohlich zu kognostizieren und damit auch häufiger in den Zustand der Angst zu geraten (vgl. Zuckerman 1977). Nach Mc Reynolds (1968, in Krohne 1976) bieten sich für das Konzept der Ängstlichkeit zwei Interpretationsmöglichkeiten an: Zum einen ließen sich Ängstliche durch eine intensive Beschäftigung mit ungelösten Problemen kennzeichnen, wodurch es zu einem ständig erhöhten Erregungsniveau kommt. So sehen Lader und Mathews (1968) für Patienten

mit sozialer Angst chronische Übererregung als typisch an. Zum anderen kann aber die Eigenschaft Ängstlichkeit auch den Personen zugeschrieben werden, die allgemein als noch neutral eingeschätzte Situationen als bedrohlich beurteilen und demnach auch häufiger als andere Individuen angstvoll reagieren.

In beiden Fällen wird die Disposition Angst weitgehend als erworben angesehen, wenn auch ein Einfluß konstitutioneller Faktoren im Sinne einer angeborenen Bereitschaft zur Ängstlichkeit auf die entsprechenden Lernprozesse nicht ausgeschlossen werden kann (Gray 1971).

Auf den Zusammenhang zwischen Angstzustand und Ängstlichkeit weist die State-Trait-Theorie von Spielberger (1966) hin. Danach wird ein äußerer oder innerer Reiz zum Angstauslöser. Während aber in stark bedrohlichen Situationen Angstreaktionen unabhängig von der Disposition Ängstlichkeit erwartet werden können, hängt in weniger bedrohlichen Situationen das Verhalten des einzelnen auch von der Höhe der individuellen Ängstlichkeit ab, die in Wechselwirkung mit der Art und Stärke innerer und äußerer Reize die Qualität kognitiver Prozesse der Situationsbeurteilung mitbestimmt.

Ängstliche Personen können demnach leichter in den Zustand der Angst geraten. Da es sich aber bei Angst um einen äußerst unangenehmen Zustand handelt, können häufige Angsterlebnisse den Betroffenen auch veranlassen, Defensivmechanismen zu entwickeln.

Unterschiede im Verhalten von Individuen müßten demnach auf drei Varianzquellen zurückgeführt werden:

- auf die Situation, d. h. auf die Anzahl der Gefahrenreize,
- auf die individuelle Höhe der Disposition Ängstlichkeit und
- auf die individuellen Möglichkeiten zur Kontrolle der Angsterregung (vgl. Krohne 1977).

Im allgemeinen wird mit Ängstlichkeit (trait anxiety) eine situationsunspezifische Verhaltensdisposition bezeichnet. Ängstlichkeit kann aber auch auf bestimmte Situationen bezogen sein, so daß es sinnvoll erscheint, aus dem Gesamtbereich einzelne Formen von Ängstlichkeit auszuklammern. Die Unterscheidung zwischen Angstzustand und Ängstlichkeit soll deshalb auch für Schulangst und hier wiederum für Sprechangst gelten.

Sprechängstliche Kinder sind demnach jene, die aufgrund früherer Erfahrungen in ähnlich strukturierten Situationen eine erhöhte Bereitschaft zu sprechängstlichem Verhalten erworben haben. Da angenommen werden kann, daß jüngeren Kindern kaum oder doch nur wenige Kontrollmechanismen zur Verfügung stehen (Krohne 1977), werden sprechängstliche Kinder auch vergleichsweise häufiger als andere beim Sprechen vor der Klasse mit Angst reagieren.

2.1.4 Meßebenen der Angst

Vielfach wird heute von der Annahme ausgegangen, daß sich Angstreaktionen auf drei Ebenen erfassen lassen

- auf der Ebene des subjektiven Erlebens,
- auf der Ebene physiologischer und biochemischer Prozesse,
- auf der Ebene des Verhaltens (Ausdrucksverhalten, Flucht- und Vermeidungsverhalten).

Ebene des subjektiven Erlebens

Angst wird als ein äußerst unangenehmer Zustand von Erregung oder innerer Beunruhigung (Levitt 1971) erlebt, dem eine Vielzahl von Körperempfindungen wie Anspannung, Beklemmung und Verkrampfung zugeordnet wird (Butollo 1979). Daneben herrschen Befürchtungen vor, wobei vielfach eine Gefährdung der körperlichen Unversehrtheit oder eine Bedrohung der Selbstwerteinschätzung erwartet wird.

Beide Komponenten, subjektive Wahrnehmungen von Erregung

und Befürchtungen, finden sich auch im Erleben des Prüfungsängstlichen. Dessen Kognitionen zentrieren sich um den Aspekt des Bewertetwerdens sowie um Ursachen und Konsequenzen möglichen Versagens. Die Aufmerksamkeit schwankt deshalb zwischen einer stärkeren Beschäftigung mit den eigenen Problemen und der Hinwendung zu der gestellten Aufgabe (vgl. Krohne 1980, Wine 1971).

Physiologische Ebene

Zu den angstrelevanten physiologischen Reaktionen zählen vor allem erhöhte Atem- und Pulsfrequenz, Veränderung des elektrischen Hautwiderstandes, Schwitzen der Handflächen, Anstieg des Muskeltonus, Veränderungen in der bioelektrischen Aktivität des Gehirns und erhöhte Adrenalinausschüttung ins Blut (vgl. Krohne 1977).

Die im allgemeinen großen interindividuellen Reaktionsunterschiede und die gewisse Plastizität der individuellen Reaktionsformen lassen aber zum gegenwärtigen Zeitpunkt kein klar umrissenes physiologisches Reaktionsmuster der Angst erkennen.

Ebene des Verhaltens

Merkmale des äußerlich wahrnehmbaren Verhaltens "stehen hinsichtlich ihrer Funktion als Indikatoren eines bestimmten angstrelevanten Sachverhalts in einem mehr oder weniger weiten Erklärungsabstand zum Indizierten" (Krohne 1975, 33).

Als relativ nahe Angstindikatoren gelten Merkmale des Ausdrucksverhaltens sowie Flucht- und Vermeidungsreaktionen. Unter Zuhilfenahme zusätzlicher theoretischer Annahmen werden auch Leistungsveränderungen beim Erwerb oder bei der Ausübung von Leistung auf Angst bezogen.

Als angstrelevante Merkmale des Ausdrucksverhaltens gelten nach Krohne (1975,32) "das Zittern der Stimme, der Extremitäten (insbesondere der Hände), eine allgemeine motorische Unruhe, eine verkrampfte Körperhaltung". McClintock und Hunt (1975) beobachteten bei Personen in unangenehmen Spannungszuständen eine verstärkte Tendenz zu lächeln und eine Zunahme von Gesten, Körperbewegungen und Selbstmanipulationen (sich kratzen usw.). Nach Argyle (1972) weisen ruckartige Bewegungen, eine gespannte, linke Haltung, ein gespannter Gesichtsausdruck, geringer Augenkontakt und ein gerötetes Gesicht auf soziale Angst hin. Pesta und Zwettler (1977) sahen u. a. in unruhigen Fußbewegungen, einer verkrampften Körperhaltung, einem gespannten Gesichtsausdruck und einem nervösen Tändeln Anzeichen von Angst bei schriftlichen Prüfungen. Hackfort u. Schwenkmezger (1980,78) differenzieren zwischen akustisch (wie Zittern der Stimme) und visuell wahrnehmbaren Erscheinungen. Bei den visuell wahrnehmbaren Erscheinungen "ist es möglich, sich an Innervationen der Gesichtsmuskulatur (Mimik), der Bewegung der Extremitäten (Gestik) und des ganzen Körpers (Pantomimik) zu orientieren".

Zur Beziehung zwischen den einzelnen Meßebenen

Neben der Erfassung einzelner Angstkomponenten ist für die Bestimmung von Angst die Frage nach der Beziehung zwischen den einzelnen Reaktionsanteilen bedeutsam.

Obwohl vielfach angenommen wird, daß sich die einzelnen Verhaltenssysteme gegenseitig beeinflussen (Birbaumer 1973), ermittelten empirische Untersuchungen meist einen nicht sehr engen korrelativen Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Angstmaßen (Lang 1973, Mewborn u. Rogers 1979).

Birbaumer (1973) führt diese Ergebnisse auf die Verwendung linearer Korrelationsmaße zurück, die nur simultan variierende Reaktionsverläufe erfassen und ein zeitlich ver-

schobenes Auftreten einzelner Reaktionen nicht berücksichtigen.

Im allgemeinen müßte aber doch von einer relativen Unabhängigkeit der Reaktionssysteme ausgegangen werden. Nach Lazarus und Averill (1972) sind Angstreaktionen von den sozialen Gegebenheiten (d. h. von den Forderungen der Gesellschaft nach sozialer Erwünschtheit des Ausdrucks) geformt, von biologischen Eigentümlichkeiten geprägt und den Wünschen des Individuums angepaßt. Von daher ist eine höhere Übereinstimmung zwischen den einzelnen Reaktionssystemen nicht immer zu erwarten. Das Ausmaß gegenseitiger Beeinflussung der einzelnen Reaktionsebenen wird vom Intensitätsgrad der Angsterregung, von situativen Gegebenheiten und individuellen Formen der Angstverarbeitung abhängig sein.

Hinsichtlich des personabhängigen Zusammenspiels zweier Reaktionsebenen ließen sich geringe Korrelationen zwischen subjektiven und motorischen bzw. physiologischen Angstwerten mit Hilfe des Angstabwehrkonstrukts "Repression-Sensitization" erklären. Während Sensitizer eine möglicherweise bedrohliche Situation vorwiegend im Sinne ihrer schädigenden Komponente interpretieren, beurteilen Represser solche Situationen eher als nicht bedrohlich (vgl. Krohne 1975). Bösel und Otto (1977 in Bösel 1978) beobachteten bei Repressern im Gegensatz zu Sensitizern größere Diskrepanzen zwischen physiologischer Erregung und geäußerter Angst.

2.2. Angsttheorien

Für die Erklärung von Angst wurden psychoanalytische, lerntheoretische und kognitive Theorien bedeutsam. Während aber von lerntheoretischen und kognitiven Modellen wesentliche Impulse für die Entwicklung von Angsttherapien ausgingen, trifft das für die Psychoanalyse weniger zu. Psychoanaly-

tische Verfahren "wurden nicht speziell für das Angstproblem" entwickelt (Butollo 1977, 141). Methoden zur Reduktion von Schulangst stützen sich deshalb auch weitgehend auf lerntheoretische und kognitive Angsttheorien, so daß im folgenden auf diese beiden Richtungen näher eingegangen werden soll. Der zunehmende Einfluß psychoanalytischer Auffassungen auf neuere Konzepte der Angst läßt es aber doch notwendig erscheinen, zumindest auf einige wesentliche psychoanalytische Annahmen hinzuweisen. Auf eine umfassende Darstellung und Beurteilung der Theorien Freuds wird aber verzichtet und auf die Ausführungen von Krohne (1976) und Fischer (1970) verwiesen.

2.2.1 Die psychoanalytische Angstauffassung

Während Freud in seiner ersten Angsttheorie (1895) annahm, daß die Angstursache in den körperlichen Spannungen zu suchen sei, die entstehen, wenn sexuelle Erregung in ihrem Ablauf gehemmt wird, wird Angst in der zweiten Theorie (1926) als Signal definiert, das vor äußerer und innerer Gefahr warnt. Zum Prototyp aller späteren Angsterfahrungen werden dabei jene Unlustempfindungen, die während des Geburtsvorgangs im Zustand totaler Hilflosigkeit auftreten. Im Laufe der kindlichen Entwicklung wird das Prinzip der Gleichzeitigkeit von Angst und Bedrohung aufgegeben, und Angst tritt bei der Antizipation von Gefahr als Warnsignal vor der tatsächlichen Bedrohung auf.

Entsprechend den Gefahrenquellen unterschied Freud drei Angstformen:

Realangst will das Ich vor Bedrohungen durch die Außenwelt warnen und den Organismus zu Reaktionen veranlassen, die zu einer Beseitigung der Bedrohung führen können. Neurotische Angst entsteht, wenn das Ich in der Befriedigung von Triebregungen eine Gefährdung seiner Beziehungen zur Umwelt sieht. Gelingt ein Ausweichen auf andere, für

das Ich akzeptable Formen der Triebbefriedigung nicht, wird die Angst zum Motor für Verdrängungsmechanismen, die das Bewußtwerden der Triebregungen verhindern sollen. Moralische Angst entsteht, wenn das Ich erlebt, daß Gedanken und bewußte Handlungen im Widerspruch zu den Geboten und Verboten des Über-Ichs stehen.

Die Annahmen zur Angstentstehung wurden von Freud nicht explizit als Angsttheorie formuliert, sondern sind Teil seiner Neurosenlehre, innerhalb dieser Angst als Erklärungsprinzip für die Konzepte der Verdrängung und Symptombildung diente. Die verschiedenen Angstkonzepte (neurotische, moralische Angst und Realangst) lassen sich deshalb auch nur im Rahmen der gesamten Theorie speziell im Zusammenhang mit den umfassenderen Konzepten der drei psychischen Instanzen Es, Ich, Über-Ich erklären. Damit wird eine empirische Überprüfung der Aussagen zur Angst, losgelöst von den übrigen Annahmen, erschwert.

Die besondere Bedeutung der Freudschen Annahmen dürfte in ihrem Einfluß auf neuere Angstkonzepte liegen. Vor allem zwei Aspekte finden dabei verstärkt Beachtung: die Wirkungsweise von Angstabwehrmechanismen und der Prozeß der Symptombildung. Nach Krohne (1976,26) stellt die Entdeckung der Angstabwehrmechanismen "zweifelloos eine der bedeutsamsten Leistungen der Freudschen Angsttheorie dar, ... weil hier versucht wird, aus der vergleichsweise engen Neurosenlehre heraus eine Brücke zum generellen menschlichen Verhalten in Bedrohungssituationen zu schlagen".

In Anlehnung an Freud entwickelten Sarason et al. (1971) ihre Theorie über die Entstehung der Leistungsangst. Entscheidenden Einfluß auf die Entstehung der Leistungsangst hat nach Ansicht der Autoren ein elterliches Erzieherverhalten, das einerseits im Kind Zuneigung weckt, andererseits aber durch Abwertung kindlichen Verhaltens feindselige Impulse hervorruft und zugleich deren offenes

Ausleben mit Strafe belegt. Aus Angst, die elterliche Zuwendung zu verlieren, werden die aufkommenden Aggressionen unterdrückt. Dem leistungsängstlichen Kind gelingt aber die Verdrängung nur unvollkommen. Es entwickelt Schuldgefühle, Aggressionen gegen die eigene Person und selbstabwertende Tendenzen, paßt sich den Forderungen der Eltern an und wird zugleich in erhöhtem Ausmaß von Bestätigung, Leitung und Unterstützung durch die Eltern abhängig.

In dem Maße, in dem der Lehrer die elterlichen Verhaltensweisen übernimmt, kindliche Leistung abwertet und zugleich offene Aggressionen verbietet, werden die kindlichen Konflikte verschärft und gelernte Reaktionsmuster verfestigt. Die Angst des Kindes in Prüfungssituationen spiegelt deshalb "seine Erfahrungen in psychologisch oder interpersonal ähnlichen Situationen in seinem Zuhause...", vor und nach dem Beginn der formellen Einschulung" (Sarason et al. 1971, 22) wider.

Für die Aktualisierung von Angst ist lediglich entscheidend, daß das Verhalten des Lehrers gegenüber kindlichen Aktivitäten dem der Eltern ähnelt. Schulangst ist deshalb auch dann zu erwarten, wenn sich die Kritik der Eltern nicht auf intellektuelle Leistungen, sondern auf andere Bereiche kindlichen Verhaltens bezog.

Eine Bestätigung ihrer Hypothesen sehen die Autoren in der vielfach beobachteten Abhängigkeit des prüfungsängstlichen Kindes von Autoritätspersonen. Sie verweisen auf einen Bericht von Jersild et al. (1941 in Sarason et al. 1971), wonach Unterrichtsprogramme, die von Schülern größere Selbständigkeit verlangten, Schulangst nicht minderten. Die erfaßten Kinder machten sich zudem bei schlechten Noten mehr über eine Bestrafung durch die Eltern als durch ihre Lehrer Sorgen.

Daß Schulangst auf familiäre Umweltbedingungen zurückgehen kann, ist unbestritten. Die Frage ist allerdings, ob

Schulangst ausschließlich durch eine direkte Übertragung früherer Konflikte auf die schulische Situation hinreichend erklärt werden kann. Ebenso ließe sich denken, daß gerade die strukturellen Unterschiede von Schule und Familie (Plake 1974) als bedrohlich erlebt werden. Darüberhinaus liegen vermutlich in den schulischen Formen der Leistungsüberprüfung und -bewertung selbst Bedingungen für Angst.

Ein weiterer Einwand richtet sich gegen den postulierten Zusammenhang zwischen Abwertung durch Autoritätspersonen, Aggressionsverdrängung und Angst.

Individuen erfahren Kritik auf sehr unterschiedliche Weise und reagieren auch sehr verschieden auf sie. So ermittelte Schwarzer (1975) bei sehr schlechten Schülern niedrigere Angstfragebogenwerte als bei Schülern im unteren Bereich des Durchschnitts, weil vermutlich bei einem häufigen Schulversagen die Erwartungen hinsichtlich der eigenen Leistungen reduziert werden.

Demnach kann angenommen werden, daß Schulangst nicht nur auf abgewehrte Impulse zurückzuführen ist, sondern daß in vielen Fällen Befürchtungen, den selbstgestellten Erwartungen nicht gerecht zu werden, entscheidender sind.

Insgesamt scheinen im Rahmen psychoanalytischer Ansätze Zusammenhänge zwischen auslösenden Faktoren und erlebter Schulangst einerseits, sowie zwischen Emotion und Verhaltenskonsequenzen andererseits nicht hinreichend erklärt werden zu können. So wird z. B. nicht verstehbar, wie Verhaltensdispositionen und Umwelteinflüsse bei der Ausprägung und Veränderung von Leistungsangst zusammenwirken. Sarason und seine Mitarbeiter (1971,37) räumen selbst ein, daß "die Wechselbeziehungen zwischen den Hypothesen nicht präzise und logisch durchreflektiert sind". Ihrer Ansicht nach ist "die psychoanalytische Theorie zur Zeit noch ... zu wenig strukturiert, um eine Akzentuierung einer be-

stimmten Art von Verhalten zuzulassen und dabei noch genau festzustellen, was unter welchen Bedingungen geschehen wird ".

2.2.2 Lerntheoretische Angstauffassungen

2.2.2.1 Die Zwei-Stufen-Theorie des Erwerbs von Angst und deren Vermeidung

Die zu Anfang in der Lernpsychologie vertretene Auffassung einer ausschließlich klassischen Konditionierung der Angst erscheint vor allem aus zwei Gründen nicht haltbar:

- Angstreaktionen erweisen sich im Gegensatz zu klassisch konditionierten Reaktionen extinktionsresistenter.
- Während bei klassischer Konditionierung kaum instrumentelle Reaktionen aufgebaut werden, konnten auch in Versuchen zur Angstvermeidung die bei Phobikern häufig beobachtbaren komplexen Vermeidungshandlungen festgestellt werden (Kraiker 1974).

Die notwendige Erweiterung des ursprünglichen reiz-reaktionstheoretischen Erklärungsansatzes brachte (neben dem Konzept der Angstinkubation) die Zwei-Stufen-Theorie von Mowrer (1950, 1960) und Miller (1951), die besondere Bedeutung für die Entwicklung lernpsychologisch orientierter Therapieverfahren gewann. Der Zwei-Stufen-Theorie liegt die Annahme zugrunde, daß Angst- und Vermeidungsreaktionen durch zwei aufeinanderfolgende Prozesse erklärt werden müssen: durch respondente und operante Konditionierung. Wie für Freud hat auch für Mowrer die Angst Warnfunktion. Dies setzt voraus, daß die ursprünglich enge Beziehung zwischen Angst und Schmerzempfindung in Lernprozessen aufgegeben wird, in denen neutrale Reize dadurch, daß sie in kurzem zeitlichen Abstand vor aversiven Reizen auftreten, zu Zeichen werden, die ein bevorstehendes schädigendes oder schmerzhaftes Ereignis an-

kündigen. Werden in späteren Situationen diese gelernten Signale wahrgenommen, wird Bedrohung antizipiert, und Angst tritt - im Gegensatz zur unkonditionierten Schmerz-Furcht-Reaktion - als bedingte Reaktion vor und vor allem ohne Schmerzempfindung auf.

Diese konditionierte Angstreaktion hat Reizcharakter und motiviert zu Vermeidungsverhalten. Wird über Versuch und Irrtum ein Verhalten gefunden, das die Wahrnehmung des konditionierten Stimulus und damit Angst beendet, wird im Sinne der Triebreduktionstheorie von Hull durch die Angstreduktion die vorausgehende Vermeidungsreaktion verstärkt und damit instrumentelles Lernen erreicht. Die Vermeidungsreaktion führt demnach zur Reduktion von Angst und zugleich zur Verstärkung des Vermeidungsverhaltens.

Nicht erklärt werden kann im Rahmen der Zwei-Stufen-Theorie die hohe Lösungsresistenz der Angst- und Vermeidungsreaktionen. Da durch die Ausbildung von Vermeidungsreaktionen das Auftreten des unkonditionierten Stimulus verhindert wird, müßte entsprechend den Gesetzmäßigkeiten der klassischen Konditionierung nach einiger Zeit die konditionierte Angstreaktion und damit auch die Vermeidungsreaktion verschwinden. Experimentelle Befunde zeigen aber das Gegenteil.

Solomon und Wynne (1954) erklärten diese Ergebnisse mit den Konzepten der Angstbewahrung bei milder Angst und der teilweisen Irreversibilität des klassischen Konditionierens.

Letzteres besagt, daß bei schweren traumatischen Reizen eine so starke Konditionierung neutraler Reize stattfindet, daß mit deren wiederholter Darbietung die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Angstreaktionen steigt. Mowrer (1960) selbst revidierte seine Theorie dahingehend, daß er für die Aufrechterhaltung der Vermeidungsreaktion die Wirksamkeit von Warn- und Sicherheitssignalen verantwortlich machte.

Eine Weiterführung dieses Gedankens findet sich bei Gray (1971), der vermutet, daß bereits das Ausbleiben eines erwarteten aversiven Reizes das Vermeidungsverhalten verstärken kann.

Die Kritik an der Zwei-Stufen-Theorie richtet sich vor allem gegen die Annahme zweier notwendiger Lernprozesse: des respondenten und des operanten Konditionierens. Herrnstein (1969) zeigte, daß Vermeidungsreaktionen auch ohne Beendigung des konditionierten Stimulus gelernt werden können, und vermutet deshalb, daß den konditionierten Stimuli eine besondere Hinweisfunktion zukommt. Sie definieren die Situation so, daß eine Reaktion mit Aussicht auf Erfolg gewählt werden kann. Gelernt wird ein Verhalten dann, wenn die Erfolgserwartung häufiger bestätigt wird. Mit dem Begriff der Erwartung werden aber Prozesse angesprochen, die sich nur schwer im Rahmen reiz-reaktionstheoretischer Auffassungen erklären lassen. Vielmehr ließe sich aus den Überlegungen Herrnsteins und Grays ableiten, daß theoretische Ansätze zur Erklärung von Angst "kaum auf die Annahme vermittelnder kognitiver Prozesse verzichten können" (Krohne 1976, S.66).

Aus der Vielzahl kritischer Einwände gegen die Zwei-Stufen-Theorie sollen noch drei herausgegriffen werden. Nach Burkhardt (1980) zeigen die Erfahrungen in der klinischen Praxis,

- daß Angst auch im sozialen Umgang mit Individuen verstärkt werden kann,
- daß Angstreaktionen über ein Lernen am Modell erworben werden können,
- daß entgegen dem Modell der klassischen Konditionierung nur bestimmte Reize zu Angstreizen werden.

Diese Beobachtungen sprechen zumindest gegen eine universelle Geltung der Zwei-Stufen-Theorie.

2.2.2.2 Konflikt und Angst

Konflikte entstehen, wenn in einem Individuum mehrere gleich starke, aber gegensätzliche Verhaltenstendenzen gegenüber einem Objekt oder einer Person miteinander konkurrieren.

Nach Dollard und Miller (1950) liegt der Angst ein Annäherungs- und Vermeidungskonflikt zugrunde. Das von den Autoren vorgestellte Konfliktmodell faßt lerntheoretische und psychoanalytische Annahmen zusammen. Die durch bedrohliche Reize hervorgerufene Vermeidungstendenz wird durch eine gleich starke Annäherungstendenz blockiert. Diese Reaktionsblockierung wird in Übereinstimmung mit mehreren Angsttheoretikern als angstausslösend bestimmt. Der unterschiedliche Steilheitsgrad der beiden Verhaltensgradienten und das zeitlich spätere Einsetzen der Vermeidungstendenz läßt Angst aber erst nach einer mehr oder weniger großen Zeitspanne beim Annähern an die angstausslösende Situation erwarten. Kann diese Situation nicht vermieden werden, wird die durch den Konflikt erzeugte Angst durch Verdrängung der konfliktauslösenden Gedanken reduziert. Da aber der Konflikt selbst nicht gelöst wird, ist in der Folge mit Verschiebungen, d. h. mit einer Generalisierung des Annäherungs-Vermeidungskonflikts auf ähnliche oder zeitlich bzw. räumlich eng beieinanderliegende Ziele zu rechnen.

Das von Dollard und Miller entwickelte Therapieprogramm sieht neben kognitiven Strategien (wie Benennen von Komponenten der Konfliktsituation, wodurch Differenzierungsprozesse zur Unterscheidung zwischen ursprünglicher und sekundärer Konfliktsituation angekurbelt werden sollen) die in der Verhaltenstherapie vielfach verwendete Technik der graduellen Annäherung vor. Aufgrund der Annahmen über die Generalisierung des Konflikts wird vermutet, daß durch das

Bewältigen einzelner hierarchisch angeordneter angstausslösender Situationen das Niveau des Annäherungsgradienten im Laufe der Therapie so angehoben wird, daß es schließlich das des Vermeidungsgradienten übersteigt, wodurch der Konflikt als Angstursache aufgelöst wird. Die Annahme eines Annäherungs-Vermeidungskonflikts bei Angst und speziell bei Sprechangst findet sich vielfach. Schon Hollingworth (1935 in Paivio et al. 1961) vermutete, daß bei Sprechängstlichen der Wunsch nach Beachtung und die Angst vor einem öffentlichen Auftreten zu einem Konflikt zwischen Annäherungs- und Vermeidungsimpulsen führen.

Warum aber überhaupt Angst auftritt, wird weder hier noch durch das Konfliktmodell von Dollard und Miller hinreichend erklärt. Wenn Dollard und Miller von einem Annäherungs-Vermeidungskonflikt ausgehen, wird es fraglich, ob die damit verbundene Angst direkt auf den Konflikt bezogen werden kann, denn "ein Vermeidungsverhalten tritt ja nur in Anwesenheit von Furchtstimuli auf, diese vermögen aber bereits allein, d. h. ohne Vorliegen eines Konflikts, Angst auszulösen" (Krohne 1976, 67).

2.2.3 Kognitive Angsttheorien

Die Kritik an reiz-reaktionstheoretischen Auffassungen richtet sich vor allem gegen die Annahme einer ausschließlich klassischen Konditionierung der Angst. Für deren Auftreten müssen auch kognitive Prozesse wie Erwartung und Bewertung verantwortlich gemacht werden.

Die Existenz von Kognitionen wird von Reiz-Reaktionstheoretikern nicht geleugnet. Da man sich aber auf empirisch überprüfbare Aussagen beschränkt, werden bei der Erklärung von Angst kognitive Prozesse ausgeklammert. In neueren, erweiterten Reiz-Reaktionsmodellen werden innere Ereignisse

als verdeckte Formen offener Phänomene betrachtet (vgl. Mahoney 1977). Das verdeckte Verhalten soll dabei denselben Prinzipien wie offenes Verhalten gehorchen (Cautela 1970 a,b). Im Rahmen eines solchen Konzepts lassen sich auch Erwartungen erklären. Aktuelle Prozesse in der Situation wie Bewertungen können jedoch nicht mehr in das Modell eingeordnet werden.

Da aber bei Angst Bewertungsprozesse eine bedeutsame Rolle spielen dürften, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt den kognitiven Angsttheorien der höchste Erklärungswert zugeschrieben werden.

2.2.3.1 Angstentstehung und -aufrechterhaltung im Rahmen der sozial-kognitiven Lerntheorie von A. Bandura

Nach Bandura (1979) ist menschliches Handeln nicht automatisches, konditioniertes Reagieren auf Umweltkontingenzen, sondern aktives Auseinandersetzen mit Umwelteinflüssen. Zwischen Person und Umwelt wird eine aufeinander wechselseitig bezogene Beeinflussung angenommen. Das Individuum ist Umwelteinflüssen ausgesetzt, durch die kognitive Verarbeitung dieser Einflüsse aber auch zu freier Entscheidung und zum aktiven Einwirken auf die Umwelt befähigt.

Für das Auftreten und die Aufrechterhaltung von Angstreaktionen werden vor allem Erwartungen verantwortlich gemacht. Erwartungen in einer Situation können sich auf die eigenen Leistungsmöglichkeiten (Leistungseffizienzerwartungen) und auf Handlungsergebnisse (Ergebniserwartungen) beziehen. Angst entsteht dann, wenn die eigenen Möglichkeiten zur Bewältigung einer Situation (Leistungseffizienzen) gering eingeschätzt werden.

Die Bedeutung, die den Erwartungen bei der Aktualisierung von Angst zugeschrieben wird, wird noch einmal bei der

Aufrechterhaltung von Vermeidungsverhalten betont. Entgegen der Annahme Mowrers, daß über die Senkung des Aktivierungsniveaus Vermeidungsverhalten verstärkt wird, ist für Bandura Vermeidungsverhalten nicht notwendigerweise mit Angsterregung gekoppelt. Handeln und Erregung haben ihre gemeinsame Ursache in den negativen Erwartungen hinsichtlich der eigenen Leistungskompetenz. Verfügt der einzelne über effektive Vermeidungsreaktionen, werden diese bereits bei der Antizipation von Bedrohung und damit vor dem Aufkommen von Erregung eingesetzt. Da aversive Ereignisse nicht eintreten, wird die Erwartung hinsichtlich der Wirksamkeit der eigenen Reaktionen bestätigt und Vermeidungsverhalten auch ohne die Erfahrung von direkter Bedrohung beibehalten. Erst wenn wirksame Bewältigungsreaktionen fehlen, tritt in Verbindung mit negativen Erwartungen Angsterregung auf, die dann abklingt, wenn über neue Abwehrmaßnahmen die Situation bewältigt werden kann.

Entscheidend ist, daß sowohl Vermeidungsreaktionen wie Leistungseffizienzerwartungen nicht nur über die persönliche Erfahrung, sondern auch über stellvertretendes Lernen und verbale Vermittlung erworben werden können.

Diese Aussagen kommen den Erfahrungen des Kliniklers entgegen, daß Individuen ihre Ängste meist nicht auf traumatische Erlebnisse beziehen können, häufig mit dem Objekt ihrer Angst noch nicht einmal in Berührung gekommen waren. Vor allem im Bereich kindlicher Ängste wurde vielfach der Nachweis stellvertretender Lernprozesse zu erbringen versucht (vgl. Gärtner-Harnach 1973). Aufgrund methodischer Fehler ergibt sich allerdings in vielen empirischen Untersuchungen der Rückschluß auf imitierende Lernprozesse nicht zwingend.

Wesentlich aufschlußreicher als die Untersuchungen, die

von korrelativen Beziehungen zwischen Testangstwerten der Eltern und ihrer Kinder ausgehen, sind jene, die eine Veränderung von Leistungseffizienzerwartungen durch stellvertretende Erfahrung nachweisen können. Schwarzer (1981,a) zitiert in diesem Zusammenhang eine Arbeit von Brown (1979). Sie läßt erkennen, daß sich negative Erwartungen, die über Modelle erworben wurden, weit mehr in den Situationen durchsetzen, für die eigene Erfolgserlebnisse nicht vorliegen, als in den Situationen, die vom Schüler früher erfolgreich bewältigt worden waren. Direkte Erfahrung gilt demnach als vertrauenswürdiger als stellvertretende Erfahrung.

2.2.3.2 Die Angsttheorie von R. S. Lazarus

Die Angsttheorie von Lazarus (1966, Lazarus u. Averill 1972) basiert auf der Annahme eines bewertenden Individuums, das seine Umgebung auf individuelle Bedürfnisse hin hinterfragt und jedes Ereignis hinsichtlich seiner Bedeutung für die eigene Person bewertet.

Im Gegensatz zu Schachter (1966), der Emotionen als das Ergebnis eines kognitiven Prozesses ansieht, innerhalb dessen der einzelne aus dem Bedürfnis des Menschen nach Benennung seiner körperlichen Empfindungen eine unspezifische physiologische Erregung nach den Charakteristiken einer Situation und nach früher gemachten Erfahrungen etikettiert und identifiziert, sieht Lazarus in den kognitiven Prozessen die eigentliche Ursache der Emotion. Diese ist demnach "not merely a labeling of a reaction, but is a reaction shaped by judgement about an event of significance to the person's welfare" (Lazarus u. Averill 1972,269).

Angst entsteht, wenn der einzelne eine Situation als für ihn bedrohlich einschätzt. Während aber Freud und Mowrer der Angst lediglich Warnfunktion zuschreiben, ist für Lazarus Angst die gesamte, motorische, kognitive und spezifische physiologische Komponenten umfassende Reaktion des

einzelnen auf Bedrohung. Ob eine Situation als bedrohlich eingeschätzt wird, hängt von Situationsbewertungen ab, die bei Angst symbolische, antizipatorische und mehrdeutige Elemente enthalten. Mit symbolisch wird auf den Grad der Konkretheit einer Bedrohung hingewiesen; Angst bezieht sich in der Regel nicht auf physisch schädigende Ereignisse, sondern auf Konzepte und Wertsysteme einer Person. Antizipatorisch besagt, daß in den kognitiven Prozessen die Bedrohung vorweggenommen wird; und mit Mehrdeutigkeit ist gemeint, daß vor allem die Situationen als bedrohlich eingeschätzt werden, in denen Unsicherheit darüber besteht, wie auf eine Bedrohung angemessen reagiert werden kann.

Der gesamte Vorgang der Bewertung, der erlebten Bedrohung und der anschließenden Reaktionen des Individuums, der von Lazarus auch als Streß bezeichnet wird, soll in 4 Phasen ablaufen:

- Für Angst ist die Aktivierung bestimmter antecedenter Bedingungen entscheidend. Zu diesen zählen Situations- und Persönlichkeitsvariablen.

Situative Angstauslöser sind Reizmuster, die aufgrund von angeborenen Auslösern oder von Erfahrungen, die bei schädigenden Ereignissen oder durch stellvertretendes Lernen gewonnen wurden, als bedrohlich eingeschätzt werden. Das Ausmaß der Bedrohung hängt dabei ab: von dem Verhältnis zwischen der Stärke des gefährlichen Stimulus und den Gegenkräften in der Person und seiner Umwelt, von der Unmittelbarkeit der Gefährdung und der Mehrdeutigkeit der Situation, wodurch Unsicherheit hinsichtlich der Art der Bedrohung und der Möglichkeiten zur Bedrohungsabewältigung aufkommt.

Persönlichkeitsvariablen, die den Bewertungsprozeß beeinflussen, sind: motivationale Merkmale der Person, Erwartungen hinsichtlich des Umgangs mit Sachverhalten

und Personen sowie intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Für die Aktualisierung von Angst ist demnach entscheidend, daß eine Person die Erfüllung subjektiv bedeutsamer Motive und Bedürfnisse gefährdet sieht. Erwartungen, die hier eine Rolle spielen sollen, beziehen sich auf die Art der Auseinandersetzung mit der Umwelt und resultieren aus bereits gemachten Erfahrungen in ähnlichen Situationen, sind deshalb Ergebnis vorausgegangener Situationsinterpretationen und werden selbst wieder von stark generalisierten Erwartungen, wie Ängstlichkeit, beeinflusst. Zusätzlich können unzureichende Kenntnisse und intellektuelle Fähigkeiten zu Fehleinschätzungen hinsichtlich der Gefährlichkeit der Situation führen.

- In einem ersten Bewertungsprozeß (primary appraisal) wird eine Situation dann als bedrohlich eingeschätzt, wenn diese antecedenten Bedingungen aktiviert wurden. Die Bewertung ist dabei das Ergebnis einer Interaktion der einzelnen Faktoren.

- Wird eine Situation als bedrohlich eingeschätzt, werden in einem zweiten Bewertungsprozeß (secondary appraisal) Möglichkeiten zur Bedrohungs-beseitigung gesucht. Auswahl und Verlauf der Bewältigungsmaßnahmen zeigen dabei wieder das für alle Streßreaktionen typische Zusammenwirken situativer und persönlichkeitsrelevanter Faktoren.

Hinsichtlich der situativen Bedingungen hängt der Ausgang des zweiten Bewertungsprozesses vor allem davon ab, ob und inwieweit der einzelne eine Gefahrenquelle genau lokalisieren kann, situative Zwänge seinen Aktionsradius einschränken und bei einer Reaktionsblockierung alternative Maßnahmen eingesetzt werden können.

Hinsichtlich der persönlichkeitsrelevanten Faktoren wird

das Verhalten in Bedrohungssituationen durch die dominanten Werte und Motive einer Person sowie deren Einstellung zur Umwelt und zu sich selbst bestimmt. Direktes, vorschnelles Handeln kann durch die Fähigkeit zur Impulskontrolle gebremst werden. Über die Neigung zu offenen oder intrapsychischen Formen der Bedrohungs-beseitigung entscheiden aber Art und Stärke der Angstabwehrdispositionen, wobei im Falle der Angstverdrängung das Ausmaß vom Grad der Ich-Stärke abhängen soll.

- In der letzten Phase soll durch die Ausführung der gewählten Bewältigungsreaktion eine Verdeutlichung der Situation erreicht werden und Angst verschwinden. Wird dieses Ziel verfehlt, werden die einzelnen Phasen so lange durchlaufen, bis durch Reduktion der Mehrdeutigkeit einer Situation das Individuum handlungsfähig wird.

Für die Erklärung von Schulangst hat die Theorie von Lazarus besondere Bedeutung, da mit Hilfe dieses Ansatzes eine Vielzahl unterschiedlicher Einflußgrößen in ein umfassendes Modell der Angstentstehung und -verarbeitung eingeordnet werden kann.

Allerdings ist die gesamte Theorie zur Zeit empirisch noch nicht genügend abgesichert. Ein solches Vorhaben wird erschwert durch die Annahme einer Vielzahl komplex interagierender Parameter, durch die meist unzureichende Operationalisierung der Konstrukte, die mangelnde Festlegung der Verknüpfungsregeln und den Prozeßcharakter des Modells (dazu Krohne 1977, Butollo 1979).

Im Gegensatz zu den Reiz-Reaktionstheorien bringt das Modell von Lazarus weniger konkrete Hinweise für die Therapie. Lazarus selbst sieht als therapeutisches Ziel "a restructuring of cognitive systems related to the self so that they are more in line with reality" (Lazarus u.

Averill 1972,262), entwickelte aber kein Therapieprogramm, sondern sah eine Kombination mehrerer Techniken am effektivsten an.

2.2.3.3 Angst und gelernte Hilflosigkeit

Nach Lazarus ist für die Aktualisierung der Angst entscheidend, daß die der Situation angemessenen Bewältigungsmöglichkeiten nicht erkannt werden oder dem einzelnen nicht zur Verfügung stehen.

Für die Angsterklärung ist dabei die Frage bedeutsam, welche Bedingungen dazu führen, daß Nicht-Bewältigung antizipiert wird.

In diesem Zusammenhang gewinnt das Konzept der Kontrolle Bedeutung. Nach Tunner (1978,2234) stellt "der mögliche oder tatsächlich eingetretene Verlust an Kontrollierbarkeit eine dem spezifischen Angstgeschehen zugrundeliegende Kategorie" dar. "Das Unvorhergesehene und nicht oder kaum Beeinflußbare ... spielt eine wesentliche Rolle".

Beide Bedingungen werden von Seligman (1979) mit den Begriffen Unvorhersagbarkeit und Unkontrollierbarkeit beschrieben und können nach seiner Theorie der gelernten Hilflosigkeit zu Angst, Passivität und Depression führen. In einer ersten Fassung dieser Theorie werden Unvorhersagbarkeit und Unkontrollierbarkeit in lerntheoretischer Sicht mit Hilfe des Prinzips der klassischen Konditionierung bzw. der instrumentellen Konditionierung erklärt.

Unvorhersagbarkeit ist dann gegeben, wenn die Auftretenswahrscheinlichkeit eines unbedingten Reizes in Anwesenheit eines bedingten Reizes ebenso groß ist wie die Auftretenswahrscheinlichkeit des unbedingten Reizes in Abwesenheit des bedingten Reizes, anders ausgedrückt: Situationen werden unvorhersagbar, wenn die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten eines Ereignisses unabhängig ist von

den bisherigen Erfahrungen des Individuums.

Unkontrollierbarkeit wird im Zusammenhang mit instrumenteller Konditionierung erklärt. Folgt einer Handlung ein bekräftigendes Ereignis, werden die Konsequenzen der Handlung kontrollierbar. Lassen sich dagegen über längere Zeit nachfolgende Ereignisse nicht kontingent auf vorausgehende Handlungen beziehen, werden die Konsequenzen unkontrollierbar. Das Individuum lernt, daß es nicht über die Reaktionen verfügt, welche die gewünschten Konsequenzen herbeiführen können.

Die wiederholte Erfahrung von Nichtkontrolle führt aber nur unter bestimmten Bedingungen zu Hilflosigkeit. In einer Weiterentwicklung der Theorie (Abramson, Seligman u. Teasdale 1978) wurden Attribuierungsprozesse berücksichtigt, die sich zwischen die Wahrnehmung von Nichtkontrolle und die Erwartung zukünftiger Nichtkontrolle schieben. Für den Zustand der Hilflosigkeit ist danach entscheidend, welche Ursachen für die erlebte Nichtkontingenz verantwortlich gemacht werden. Folgende Dimensionen der Ursachenzuschreibung wurden angenommen:

stabil-variabel
global-spezifisch
internal-external.

Stabilität bezieht sich auf die zeitliche Beständigkeit der Nichtkontrollbedingungen. Nichtkontrolle kann auf relativ stabile Ursachen (z. B. mangelnde Intelligenz) oder auf rasch vorübergehende Bedingungen (z. B. Ermüdung) zurückgeführt werden.

Mit Globalität wird der Verallgemeinerungsgrad der Ursachenzuschreibung angesprochen. Nichtkontrolle kann entweder einzelnen (z. B. mangelnde mathematische Begabung) oder mehr globalen Ursachen (z. B. mangelnde Intelligenz) zugeschrieben werden.

Die Unterscheidung zwischen externaler und internaler Attribution erfaßt den Grad der Eigenverantwortlichkeit für Nichtkontingenz. Entscheidend sind soziale Vergleichsprozesse, in denen sich der einzelne mit für ihn relevanten Personen vergleicht. Wird in diesem Vergleich erkannt, daß auch für diese Personen Nichtkontrolle vorliegt (z. B. bei einer insgesamt schlecht beurteilten Schulaufgabe), wird in der Regel eine externe Attribution vorgenommen, die im Extremfall zu universeller Hilflosigkeit führt. Ergibt der Vergleich, daß lediglich im eigenen Fall Nichtkontrolle vorliegt (z. B. eigener Mißerfolg bei insgesamt guten Schulnoten in der Klasse), wird in einer internalen Attribution die eigene Person für Nichtkontrolle verantwortlich gemacht. Die Folge ist ein Zustand persönlicher Hilflosigkeit und eine Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls. Je globaler und stabiler die Ursachen für Nichtkontrolle beurteilt werden, umso schwerer ist der Zustand der Hilflosigkeit.

Ähnliche Überlegungen finden sich bei Bandura (vgl. 2.2.3.1). Seine Unterscheidung zwischen Leistungseffizienzerwartungen und Ergebniserwartungen kann deshalb auch zur Unterscheidung zwischen persönlicher und universeller Hilflosigkeit herangezogen werden (Abramson et al. 1978). Niedrige Leistungseffizienzerwartungen in Verbindung mit hohen Ergebniserwartungen führen zu persönlicher Hilflosigkeit (Mißerfolge werden der eigenen Unfähigkeit zugeschrieben). Der universellen Hilflosigkeit liegen niedrige Ergebniserwartungen zugrunde (Situationen werden unabhängig vom persönlichen Einsatz als nicht bewältigbar beurteilt).

Für die Erklärung von Schulangst wurde vielfach die Qualität von Attribuierungsprozessen als bedeutsam angesehen. Nach Meyer (1973) läßt sich der Leistungsängstliche dadurch kennzeichnen, daß er seine Erfolge mehr äußeren Umständen, seine Mißerfolge aber mehr der eigenen stabilen und daher

weniger beeinflussbaren Unfähigkeit zuschreibt. In dem Maße, in dem er eine hohe Fremdverantwortlichkeit für Erfolge und Eigenverantwortlichkeit für Mißerfolge zeigt, wird er ein Gefühl der Hilflosigkeit gegenüber den vermeintlich nicht kontrollierbaren Umweltgegebenheiten entwickeln und in Leistungssituationen mit Angst reagieren. Auf die große Bedeutung, die in diesem Zusammenhang vor allem soziale Vergleichsprozesse haben, hat z. B. Schwarzer (1981 b) hingewiesen.

2.3 Zur Therapie von Angst, insbesondere von Schulangst

Die kognitive Wende, die sich in der Angstforschung zeigt, hat sich auch in der Verhaltenstherapie vollzogen. Deren jetziger Entwicklungsstand läßt sich durch zwei Merkmale kennzeichnen:

- Die Verhaltenstherapie bietet eine Fülle von theoretisch unterschiedlich begründeten Techniken an, wobei die Forderung nach differentieller Anwendung weitgehend standardisierter Verfahren bei einzelnen Klientengruppen unter Vernachlässigung einer funktionalen Analyse des Verhaltens in den Vordergrund rückt (zur Kritik an diesem Vorgehen vgl. Wolpe 1976 a,b).
- Das meist sehr hohe Abstraktionsniveau kognitiver Theorien erlaubt kaum eine direkte Ableitung therapeutischer Handlungsstrategien. Theoretische Modelle können deshalb lediglich Richtlinien bei der Entwicklung von Therapien aufzeigen, stellen aber aufgrund des nicht sehr engen Zusammenhangs zwischen Theorie und Therapie nicht schon deren Rechtfertigung dar, die erst empirisch nachgewiesen werden muß (vgl. Butollo 1977,142).

Im Gegensatz dazu wurde das erste eigentliche Verfahren zur Reduktion von Angst, die Systematische Desensibilisierung, direkt aus reiz-reaktionstheoretischen Auffassungen abgelei-

tet. Vor allem die Kritik an dieser einseitigen Erklärung von Reduktionsprozessen führte zu neuen Verfahren.

2.3.1 Die Systematische Desensibilisierung

In dem von Wolpe (1958) entwickelten Verfahren der Systematischen Desensibilisierung wird der Patient im Zustand muskulärer Entspannung mit Angstinhalten in der Vorstellung konfrontiert. Die Angstitems werden in hierarchisch aufsteigender Reihenfolge dargeboten, so daß nur jeweils mäßige Angst erlebt wird. Dabei soll Angstabbau durch Gegenkonditionierungsprozesse im Sinne einer reziproken Hemmung autonom-nervöser Reaktionen erreicht werden. Da ursprünglich alle phobischen Reaktionen durch das Paradigma der klassischen Konditionierung erklärt wurden (erst in späteren Arbeiten berücksichtigte Wolpe (1981) kognitive Prozesse), wurde die Systematische Desensibilisierung auch für alle Angstformen als gleich effektiv angesehen.

Im Zuge der Untersuchungen über die Wirkungskomponenten der Systematischen Desensibilisierung mußte aber "sowohl der theoretische Hintergrund des Verfahrens als auch die Form der Durchführung in Frage gestellt werden" (Butollo 1977, 141). Die Prozesse, die bei der Desensibilisierung ablaufen, sind vermutlich viel komplexer als dies unter der Annahme eines Gegenkonditionierungsmechanismus zu erwarten wäre (Nawas et al. 1971).

Die Frage, inwieweit das Desensibilisierungsverfahren durch Gegenkonditionierungseffekte zu erklären sei, steht dabei in einem engen Zusammenhang mit der Frage nach der Wirksamkeit der muskulären Entspannung. Während Wolpe diese als wesentliche Bedingung für den Angstabbau ansah, sprechen experimentelle Befunde nicht eindeutig für die Notwendigkeit muskulärer Entspannung (Ortlieb 1976). Rachman (1974) sieht deshalb bei der Desensibilisierung muskuläre Entspannung als keine notwendige Bedingung für Angstabbau an.

Vielfach wurden alternative Erklärungen für die Prozesse der Desensibilisierung angeboten. Lang (1975) führt Desensibilisierungserfolge auch auf die Wirksamkeit positiver Verstärkung von Annäherungsreaktionen zurück. Lader und Mathews (1968) sehen den Erfolg der Systematischen Desensibilisierung bedingt durch einen aufgrund der Test- und Instruktionsbedingungen herbeigeführten Arousal-Abfall. Das durch geringe Angstreize kurzfristig angehobene Erregungsniveau befähigt dann bei hoher Bewußtheit zu einer differenzierten Aufnahme und Verarbeitung erregungssenkender Reize, so daß Habituationsprozesse in Gang gebracht werden können.

"Inwieweit es gelingen wird, eine psychologische Theorie der Desensibilisierung zu entwickeln, aus der exakte Vorhersagen abgeleitet werden können, ist angesichts der Vielzahl zum Teil widersprüchlichen Befunde noch nicht abzusehen" (Tunner 1975 a, 17). Die empirischen Ergebnisse machen aber doch deutlich, daß die Wirkung der Systematischen Desensibilisierung nicht ausschließlich auf physiologische Prozesse reduziert werden kann, bzw. das theoretische Modell einer weitgehend passiven Hemmung von Erregung zur Erklärung von Angstreduktion nicht ausreicht.

Die Systematische Desensibilisierung wurde vielfach bei der Behandlung von Prüfungsangst (z. B. Pesta u. Zwettler 1977, Kondaš 1967) und Sprechangst (z. B. Paul 1966, 1968, Woy u. Efran 1972) erfolgreich eingesetzt.

Trotzdem dürfte das Verfahren nur in bestimmten Fällen angebracht sein. Mehrere Langzeitergebnisse lassen erkennen, daß mit der Reduktion vor allem selbstberichteter Prüfungsangst keine Leistungsverbesserungen einhergehen (Garlington u. Cotler 1968). Dies ist für den erfolgreichen Schüler nicht entscheidend, wohl aber für den weniger leistungsfähigen. Bei diesen Schülern heben vermutlich die späteren

Mißerfolge die Effekte der Desensibilisierung bald wieder auf. Hier müßte ein therapeutisches Verfahren die gesamte Leistungsproblematik des Schülers mitberücksichtigen. Nach Krohne (1977,46) sollte sich in diesen Fällen eine "kombinierte Behandlung aus Verhaltens- und "Lerntherapie (Programm zum Erwerb von Lern- und Studientechniken) als besonders wirksam erweisen."

2.3.2 Angstabbau durch Konfrontation

Die Untersuchungsergebnisse, die Angstreduktion auch ohne Entspannung bzw. bei einer willentlichen Steigerung der Angst (Malleon 1959) nachwiesen, führten nicht nur zur Revision des Erklärungsansatzes von Wolpe, sondern auch zur Entwicklung neuer Verfahren. Unter dem Sammelbegriff Konfrontationstherapien werden dabei jene Verfahren zusammengefaßt, die in der Konfrontation mit dem Angstreiz den Patienten zum Aufbau aktiver Bewältigungsstrategien führen wollen (Butollo 1979). Kennzeichnend für diese Methoden ist, daß auch dann, wenn stärkere Angsterregungen aufkommen, die Konfrontation nicht abgebrochen wird. Konfrontationstechniken können die Angstinhalte in der Vorstellung oder in vivo anbieten, auf eine hierarchische Anordnung der Angstitems Wert legen oder umgekehrt mit dem am stärksten mit Angst besetzten Item beginnen (flooding).

Diese zuletzt genannte Variante zeigt die von Stampfl (1967) entwickelte Impllosionstherapie, die auf lerntheoretischen und psychoanalytischen Annahmen basiert. Der Patient wird stark angstausslösenden Situationen ausgesetzt, denen er nicht entkommen kann. Als Erklärung für die Wirkung der Reizüberflutung schlägt Stampfl das Konzept der emotionalen Erschöpfung vor. Dagegen sprechen aber die Befunde, die Angstreduktion auch bei schwachen emotionalen Reaktionen bzw. bei einem völligen Ausbleiben von Erregungszuständen während der Therapie nachweisen konnten (Marks et al. 1971).

Trotz einiger positiver Ergebnisse könnte deshalb davon ausgegangen werden, daß intensives Angsterleben keine notwendige Bedingung für den Angstabbau ist.

Eine Reihe weiterer Untersuchungen zum flooding orientierte sich daher stärker am Vermeidungsparadigma im Rahmen der Zwei-Stufen-Theorie von Mowrer. Nach Baum und Poser (1971) sollten längere Konfrontationen ohne Vermeidungsmöglichkeit bis zum Absinken der Erregung für Angstreduktion entscheidend sein. Flooding wäre demnach als forcierte Löschung von Vermeidungsverhalten zu betrachten. Die sehr widersprüchlichen empirischen Ergebnisse stellen für Butollo (1977, 143) einen Hinweis dar, "daß die im Zuge der Konfrontationssitzungen erworbenen Bewältigungsprozesse nicht unbedingt dem Modell forcierter Löschung bzw. physiologischer Habituation ... entsprechen müssen", der Einfluß von Bewältigungskognitionen auf den Prozeß der Angstreduzierung deshalb stärker zu berücksichtigen sei.

2.3.3 Therapeutische Intervention im Sinne der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura

Da für die Aktualisierung von Angst Erwartungen hinsichtlich der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten eine entscheidende Rolle spielen, soll nach Bandura (1979) eine veränderte Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit zu positiven Leistungseffizienzerwartungen und damit zu Angstabbau führen.

Entsprechend den vier Quellen von Effizienzerwartungen lassen sich vier Formen therapeutischer Beeinflussung denken. Einen Überblick gibt Abb. 1, in der die Hauptquellen der Leistungseffizienzerwartungen und die Grundlagen verschiedener Beeinflussungsmöglichkeiten zusammengefaßt sind.

Abb. 1: Hauptquellen der Leistungseffizienzerwartungen und die Grundlagen verschiedener Beeinflussungsmöglichkeiten

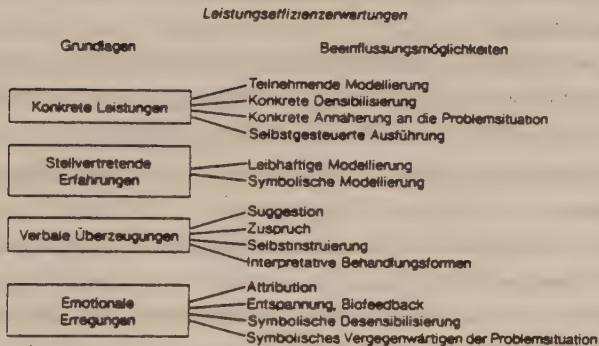


Abb. 4: Hauptquellen der Leistungseffizienzerwartungen und die Grundlagen verschiedener Beeinflussungsmöglichkeiten.³

(entn. aus Bandura 1979, 87)

Bandura schreibt allerdings den einzelnen Verfahren eine unterschiedliche therapeutische Wirksamkeit zu:

Leistungseffizienzerwartungen, die über stellvertretendes Lernen gewonnen werden, sind schwächer als solche, die auf eigenen Erfahrungen beruhen. Lernen am Modell wird deshalb nur unter bestimmten Bedingungen zu langfristigen Therapieerfolgen führen.

Ängstliche von der Ungefährlichkeit der Situation bzw. der eigenen Selbstwirksamkeit verbal zu überzeugen, führt zu keinen nachhaltigen Wirkungen.

Physiologische Erregung gilt als eine Informationsquelle, die in bedrohlichen Situationen Leistungseffizienzerwartungen beeinflussen kann. Aber Attributionstherapien (vgl. Valins u. Nisbett 1971), die mit Hilfe falscher Rückmeldungen über den Erregungszustand des Patienten (Valins u. Ray 1967) oder über eine Veränderung der Ursachenerklärung für die aktuelle Erre-

gung eine veränderte Beurteilung der eigenen Befindlichkeit und damit Angstabbau erreichen wollen, versprechen keine dauerhaften Erfolge.

Da Vermeidungsverhalten über die Bestätigung von Erwartungen beibehalten wird, müßten therapeutische Verfahren darauf abzielen, über Handlungsvollzüge eine Korrektur dieser Erwartungen herbeizuführen.

Der Patient muß deshalb angsterzeugenden Situationen ausgesetzt werden und zugleich eigenes Verhalten als erfolgreich erleben. Die erreichten Leistungen sollen dabei

- den eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zugeschrieben werden können,
- im sozialen Vergleich auf eine hohe individuelle Leistungsfähigkeit hinweisen und
- im Vergleich zu vorausgegangenen Erfahrungen den Schluß auf Kompetenzsteigerung zulassen.

Die erfolgreiche Ausführung von Handlungen wird durch aktiv teilnehmendes Lernen am Modell gefördert. Die wirksamste Methode der Angstbehandlung ist für Bandura deshalb die Realkonfrontation in Verbindung mit Modelllernen.

"Mittels der teilnehmenden Modellierung verleihen die Therapeuten der Umwelt eine bestimmte Struktur, in der Patienten trotz ihrer Beeinträchtigungen - zunächst unter Anleitung - erfolgreich handeln können" (Bandura 1979,89/90).

Die Wirksamkeit des Modelllernens ist von drei Faktoren abhängig: Von Merkmalen des Modells, von Merkmalen des Patienten und von Reaktionskonsequenzen, die mit dem Nachbildungsverhalten verbunden sind.

Als ein bedeutsames Merkmal des Modells wird vielfach dessen soziale Stellung angesehen (Bandura 1976). Aufschlußreich kann auch die Unterscheidung zwischen Mastery- und Coping-Modellen sein. Während Mastery-Modelle das angstfreie Verhalten in allen Beobachtungsphasen zeigen, demonstriert das Coping-Modell, wie anfängliche Angstreaktionen überwunden werden können.

Für Angstabbau sollen Coping-Modelle im Vergleich zu Mastery-Modellen wirksamer sein (Kazdin 1973, Meichenbaum 1971).

Auf seiten des Beobachters soll nach Bandura ein mittleres Erregungsniveau die Aufnahme begünstigen. Zu geringe Erregung führt zu Langeweile und Ablenkung vom Modell, während sich eine erhöhte Ausgangslage in der Folge zu unerträglichen Spannungen steigern kann, denen sich der Beobachter durch Vermeiden zu entziehen versuchen wird.

Die Verfestigung selbstsicheren Verhaltens hängt schließlich von den nachfolgenden Situationen ab. Der Ängstliche muß sich als erfolgreich erfahren. Neben externer Verstärkung kann hier auch stellvertretende Verstärkung oder Selbstverstärkung effektiv sein.

Grundsätzlich wird der Prozeß des Modellerns unter dem Einfluß kognitiver Prozesse gesehen, die als mediative Vorgänge zwischen Eindruck und Ausdruck geschaltet sind. Aufmerksamkeits- und Behaltensprozesse sind demnach bei teilnehmender Modellierung notwendige Bedingungen für Angstabbau.

Wenn auch das von Bandura vorgestellte Verfahren der teilnehmenden Modellierung im Schulalltag kaum eingesetzt werden kann, könnte doch stellvertretendes Lernen dem Lehrer einen Weg zeigen, zumindest geringere Angstintensitäten seiner Schüler zu vermindern.

Unterrichtssituationen lassen sich leicht so gestalten, daß imitatives Lernen möglich wird. Vom Lehrer wird ein intensives Therapeutentraining, wie es andere Verfahren voraussetzen, nicht gefordert. Nicht nur er selbst, sondern vor allem Mitschüler können Modellwirkung ausüben. So erreichten Immisch (1972) und Elbing u. Ellgring (1977) über das Modellverhalten von Mitschülern eine signifikante Reduktion von Schulangst.

2.3.4 Angstabbau durch Veränderung von Kognitionen

Die Notwendigkeit kognitiver Therapien wird auch im Bereich der Schulangst gesehen. So vermutet z. B. I.G. Sarason (1975), daß bei Schulangst selbstzentrierte Gedanken eine vergleichsweise größere Rolle spielen als emotionale Reaktionen. Er schlägt deshalb ein Verfahren der kognitiven Modifikation vor, das neben der Möglichkeit, an Modellen zu lernen, eine Kombination von Aufmerksamkeitstraining, Verstärkung, Informationsvermittlung und Anweisungen zur Selbstbeobachtung vorsieht.

Nach Heckhausen (1975) sollten Behandlungsprogramme bei den subjektiven Einschätzungen der Ursachen von Erfolg und Mißerfolg ansetzen. Die von ihm vorgeschlagene Kausal-Attributionstherapie sollte über die Veränderung von Leistungsbeurteilungen zu Angstreduktion führen.

Schon in der Diskussion über die bei der Systematischen Desensibilisierung wirksamen Mechanismen wurde vielfach die Ansicht vertreten, daß vor allem durch die Modifikation von Kognitionen in Richtung veränderter Erwartung hinsichtlich der angstauslösenden Situation Angstabbau erreicht wird (Davison u. Wilson 1973). Kognitiven Prozessen wird hier vor allem eine vermittelnde Funktion zwischen Reiz und Reaktion zugeschrieben. Demgegenüber gehen kognitive Therapien von der verhaltenssteuernden Funktion von Kognitionen aus und wollen über die Veränderung von Kognitionen auch Veränderungen im emotionalen Erleben, im motorischen Verhalten und in physiologischen Prozessen erreichen.

Nach Mahoney (1977) zählen zu den kognitiven Therapien: Kognitive Umstrukturierung, Selbstinstruktionen, Angstbewältigungs- und Problemlösungstraining sowie die Attributionstherapie.

Da bei der Behandlung von Sprechangst vor allem Selbstkontrolltechniken erfolgreich eingesetzt wurden, sollte auf

sie näher eingegangen werden.

Der Anstoß zur Entwicklung dieser Verfahren scheint weniger von der Emotionsforschung ausgegangen zu sein als von der Praxis. Hier sind die ersten Versuche vor allem in den Arbeiten von Meichenbaum zu sehen.

Nachdem er bei hyperaktiven Kindergarten- und Grundschulkindern die positive Wirkung offener und verdeckter Selbstinstruktionen auf das Verhalten hatte nachweisen können (Meichenbaum und Goodman 1969 a, 1969 b, 1971), setzte Meichenbaum Selbstkontrolltechniken auch bei der Behandlung von Ängsten ein.

Die Selbstaussagen beinhalten das Einschätzen und Benennen der Erregung, den Versuch der Streßbewältigung durch sprachliche Anweisungen zum schrittweisen Vorgehen und Durchhalten und schließlich die positive Bewertung der Situation und des eigenen Verhaltens in der Belastung.

Selbstinstruktionstechniken wurden erfolgreich bei der Behandlung von Prüfungsangst (Meichenbaum 1972) und Sprechangst (Fremouw u. Zitter 1978) eingesetzt. In einer Vergleichsstudie von Meichenbaum et al. (1971) zeigte sich allerdings bei sprechängstlichen Patienten eine Überlegenheit der Systematischen Desensibilisierung gegenüber den Selbstkontrolltechniken, von denen mehr Patienten mit stark generalisierten sozialen Ängsten profitierten.

Hinsichtlich der theoretischen Grundlegung von Selbstkontrolltechniken und der Wirksamkeit einzelner Komponenten sind noch viele Fragen offen. Meichenbaum selbst bezieht sich auf Arbeiten aus der Emotionsforschung (Schachter und Singer 1962) und der Sprachpsychologie (Wygotski 1977, Luria 1961). Danach kommt den Kognitionen die Funktion der Selbstbeobachtung und Verhaltensinitiiierung zu. Selbstaussagen führen zu einer Präzisierung der Bewältigungsmöglichkeiten sowie zur Kontrolle über irrelevante Gedanken und steuern so in Form von Verhaltensanweisungen oder Situationseinschätzungen, aus denen wiederum Verhaltensanweisungen

ableitbar sind, das Verhalten.

Die Nähe zu reiz-reaktionstheoretischen Auffassungen ist dabei nicht zu übersehen, so daß in neuerer Zeit Vorschläge gemacht werden, den Zusammenhang zwischen Kognition und Aktion im Rahmen von Handlungstheorien zu erklären (Jaeggi 1979). Unklarheit besteht auch darüber, welche Wirkung den unterschiedlichen Inhalten der Selbstinstruktionen zugeschrieben werden kann. Sie enthalten in der Regel Aufmunterungen, Handlungsanweisungen und Aufforderungen zur Ablenkung vom Stressor. Butollo (1979) vermutet, daß dann, wenn über die Selbstinstruktionen der Erregungsablauf bewußter und die Automatik des Ablaufs unterbrochen werden kann, Angst stabil möglich wird, während Ablenkung nur zu einer kurzfristigen Angstsenkung führt.

2.3.5 Abschließende Bemerkungen

Der gegenwärtige Forschungsstand im Bereich der Konfrontationstherapien und der Systematischen Desensibilisierung könnte dahingehend zusammengefaßt werden, "daß sich für das Explanandum Angstbewältigung nur das Explanans Konfrontation mit den angstausslösenden Stimuli gesichert annehmen läßt, womit lediglich eine Randbedingung spezifiziert ist, der eigentliche gesetzmäßige Zusammenhang dagegen ungeklärt bleibt" (Groeger 1977, 54). Entspannung, graduelle Annäherung u. a. können lediglich als günstige Bedingungen aber nicht als notwendige Voraussetzungen für Angstabbau gesehen werden. Zur Zeit läßt sich eine stärkere Berücksichtigung kognitiver Prozesse erkennen, deren Wirksamkeit auch in jenen Verfahren nicht auszuschließen ist, die auf die Beeinflussung von Kognitionen kaum Wert legen.

Eine Beurteilung vieler Therapieergebnisse wird dabei aus zwei Gründen erschwert:

- Zum einen können aufgrund methodischer Mängel (geringe Kontrolle der Therapeutenvariable, ungenaue Beschreibung

der Klientenmerkmale) Wechselwirkungen zwischen einzelnen Faktoren nicht ausgeschlossen werden.

- Zum anderen umfassen die meisten neueren Verfahren mehrere Strategien (Entspannung, Selbstinstruktion ...), so daß die Effektivität einzelner Maßnahmen nicht mehr erkennbar wird.

Hinsichtlich der theoretischen Grundlegung von Therapien scheint sich die Überzeugung durchzusetzen, daß eine Begründung therapeutischen Handelns, "die auf ein einziges Forschungsgebiet der empirischen Psychologie (z. B. auf die Lerntheorien) zurückgreift, der Vielfalt der bei der Therapie relevanten Phänomene nicht gerecht werden kann. Vielmehr verlangt eine umfassende Grundlegung des praktisch-therapeutischen Tuns die Einbeziehung möglichst aller Grundlagendisziplinen der empirischen Psychologie" (Quelberghe 1979,19).

3. Überlegungen zu einem Trainingsprogramm für sprech- ängstliche Kinder des ersten Schuljahres - Ziele und Hypothesen der Untersuchung

Unterrichtliche Maßnahmen zur Reduktion von Angst sollten dann Erfolg versprechen, wenn sie sich einerseits an bereits entwickelten therapeutischen Verfahren orientieren, andererseits durch Aussagen allgemein anerkannter, empirisch abgesicherter Theorien zur Angst begründen lassen.

In der eigenen Untersuchung wurde in der Desensibilisierung in vivo ein praktikabler Weg gesehen, die Sprechangst von Schulanfängern im Rahmen des Unterrichts abzubauen.

Schulsituationen sind aber nicht mit Therapiesituationen vergleichbar. Diese sind durch eine weitgehende Ausschaltung von Störvariablen gekennzeichnet, die im Unterricht weder erreicht werden kann noch soll. Bei der Beurteilung der eigenen Ergebnisse mußte sich deshalb die Frage stellen, von welchen Faktoren der Ablauf von Trainingsprogrammen im Unterricht beeinflußt werden kann. Merkmale der Lehrerpersönlichkeit könnten hier ebenso eine Rolle spielen wie Merkmale der Schülerpersönlichkeit.

Sowohl bei den Überlegungen zur Programmgestaltung als auch bei den Fragen nach unterschiedlichen Trainingseffekten erschien das Modell von Lazarus (vgl. 2.2.3.2) am besten geeignet, die während eines Unterrichtsprogramms ablaufenden Prozesse zu erklären.

Diese grundsätzlichen Überlegungen zur eigenen Untersuchung werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

Dabei sollen

- besondere Aspekte bei der Bestimmung von Sprechangst aufgezeigt,
- Richtlinien für das eigene Trainingsprogramm entwickelt und
- die erwarteten Ergebnisse in Form von Hypothesen formuliert werden.

3.1 Zur Bestimmung von Sprechangst

Mit dem Begriff der Sprechangst (Redeangst, Publikumsangst, speech anxiety) wird jene emotionale Störung bezeichnet, die "sich in der Angst äußert, in Gruppen zu sprechen und/oder in der beginnenden Vermeidung von Gruppensituationen zeigt" (Kaiser u. Berwald 1975,33).

Sprechangst kann als ein objektbezogenes Reaktionssyndrom aufgefaßt werden (Lazarus et al.1973), das in bestimmten, klar umschreibbaren Situationen auftritt und deshalb durch die besonderen Merkmale der Situation (Objekt) und die Besonderheiten der ausgelösten Reaktion definiert werden kann.

3.1.1 Merkmale der Situation

Die auslösenden Situationen für Sprechangst enthalten als notwendige Elemente "Öffentlichkeit" und "eigene sprachliche Beteiligung" (Groeger 1977).

Bei den sprachlichen Leistungen (antizipiert oder real) kann es sich um verlesene oder freie Vorträge, um kürzere Diskussionsbeiträge oder längere Äußerungen handeln.

Hinsichtlich des Merkmals "Öffentlichkeit" kann vermutet werden, daß bereits die Antizipation von Bedrohung bzw. die Annahme, vor Zuhörern zu sprechen (z. B. beim Sprechen vor einer Einwegscheibe), für die Auslösung von Redeangst genügen (vgl. Borkovec et al.1973).

Groeger (1977,94) sieht in folgenden Situationsmerkmalen Randbedingungen, die Angstintensitäten beeinflussen können:

- "Die zahlenmäßige Größe der Zuhörerschaft,
- der Ausbildungs- und Wissensstand der Zuhörer,
- Gleich- und Gegengeschlechtlichkeit der Zuhörer,
- der Bekanntheitsgrad oder Vertrautheitsgrad mit den Zuhörern,

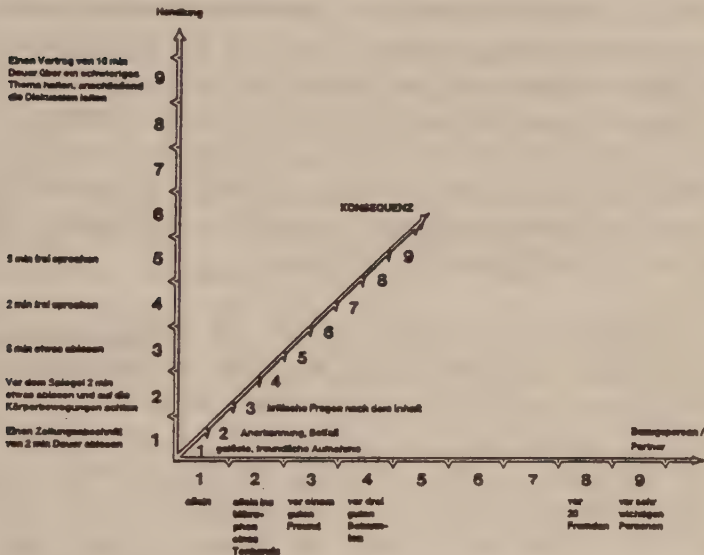
- Größe und Atmosphäre des Raumes,
- die eigene Position beim Vortragen (sitzen oder stehen, frei oder hinter einem Tisch/Pult),
- der Verpflichtungsgrad zur sprachlichen Beteiligung,
- der Leistungscharakter der Situation,
- der Diskussionsstil (sachlich vs. emotional, freundlich vs. aggressiv, informell vs. formell).

Besonders angstbesetzt sind darüber hinaus bestimmte Verhaltensweisen der Zuhörer, die eine abweichende Meinung von der des Vortragenden ausdrücken können, wie z. B. Kritik, Spott, Desinteresse, Störungen."

Nach Ullrich R. u. R. (1976, 214 ff.) lassen sich Sprechsituationen mit Hilfe der Variablen Zuhörerschaft, Leistung und Leistungskonsequenzen exakt in ihrer Schwierigkeit festlegen, wobei für jedes Merkmal eine neunstufige Schwierigkeitsskala vorgeschlagen wird. Für die Variable Zuhörerschaft ergeben sich Abstufungen von "allein" reden bis hin zu "vor sehr wichtigen Personen" reden. Der Schwierigkeitsgrad der Handlungen steigert sich von "einen Zeitungsabschnitt von 2 min Dauer ablesen" bis "einen Vortrag von 10 min Dauer über ein schwieriges Thema halten, anschließend die Diskussion leiten". Handlungskonsequenzen reichen von einer gelösten, freundlichen Atmosphäre und positiven Aufnahme bis zu extremer Abwertung des Redners.

Über die Bestimmung der einzelnen Situationselemente wird der jeweilige Schwierigkeitsgrad einer Sprechleistung festgelegt. Die folgende Abbildung gibt die Schwierigkeitsmatrix für Sprechsituationen wider.

Abb. 2: Schwierigkeitsabstufung "Bezugsperson/Partner" kombiniert mit Schwierigkeitsabstufung "Handlung" in Kombination gebracht mit: Schwierigkeitsabstufung "Konsequenz (Reaktion der Bezugsperson/Partner)"



(entn. aus Ullrich, R. u. R. 1976,220)

3.1.2 Merkmale der Sprechangstreaktionen

Sprechangstreaktionen sind wie alle Angstreaktionen auf mehreren Ebenen zu erfassen: auf der Ebene physiologischer Prozesse, auf der Ebene des beobachtbaren Verhaltens und auf der Ebene subjektiven Erlebens. Dabei muß von einer relativen Unabhängigkeit der Ebenen ausgegangen werden: "Audience-perceived stage fright, cognitively-perceived stage fright, and physiological disruption are three variables which operate with only moderate interdependence during the course of a public speech" (Clevenger 1959,145 in Groeger 1977,95).

Grundsätzlich unterscheiden sich Sprechangstreaktionen nicht von Reaktionen anderer Angstformen. Hinsichtlich der physiologischen Reaktionen ermittelten Paivio u. Lambert (1959 in Lück 1971) kurz vor Sprechsituationen enge korrelative Beziehungen zwischen der Höhe des physiologischen Hautreflexes und dem Ausmaß subjektiv erlebter Angst. Aufgrund einer Faktorenanalyse der TASC vermutet Dunn (1964 in Gärtner-Harnach 1973), daß die im Test erfaßten körperlichen Angstanzeichen wie Herzklopfen mehr in Zusammenhang mit Publikumsangst gebracht werden können als mit Angst vor schriftlichen Prüfungen.

Wie bei den übrigen Angstformen lassen die Verhaltensweisen bei Redeangst Anzeichen einer erhöhten Muskelanspannung und einer allgemeinen motorischen Unruhe erkennen. Als spezielle Indikatoren der Sprechangst gelten Veränderungen in der Lautstärke und im Tonfall (Grasmeier 1977), ein rasches Sprechtempo (Argyle 1972) und Besonderheiten des Sprechens wie Zittern der Stimme und Räuspern (Paul 1966). Darüberhinaus wird vielfach ein Einfluß der Redeangst auf die Wörterproduktion, auf die Anzahl und Länge der Pausen sowie auf das Ausmaß von Sprechstörungen angenommen. Nach Schell (1972) zeigen Ängstliche eine mehr fragmenthafte Sprache, Unsicherheit beim Formulieren und ein geringes Äußerungsbedürfnis. Die Neigung des Ängstlichen zu kurzen sprachlichen Äußerungen ließ sich in vielen Untersuchungen zum Zusammenhang von Sprechangst und der Höhe der Sprechrate (Zahl der abgegebenen Wörter in einer bestimmten Zeit) oder bei Reden ohne Zeitbegrenzung mit der Länge der Sprechzeit (Levin et al. 1960) erkennen. Diese Annahme wird auch durch jene Untersuchungen erhärtet, in denen durch therapeutische Interventionen (Systematische Desensibilisierung, kognitive Therapien) die Zahl der gesprochenen Wörter gesteigert werden konnte (Paul 1966, Meichenbaum et al. 1971, Vrolijk 1975).

Unter Verzögerungsphänomenen (Pausen, Sprechstörungen) werden die Merkmale des Sprechverhaltens zusammengefaßt, die keine unmittelbare, den Regeln der Sprache unterworfenene Funktion haben (Graumann 1972 in Helferich u. Dahme 1974).

Der Zusammenhang zwischen Angstaussmaß und Pausenhäufigkeit oder Sprechstörungen ist allerdings nicht eindeutig.

Hinsichtlich der Pausenlänge müßte vermutet werden, daß unabhängig von der Angstbereitschaft des einzelnen "Sachverhalte, deren Konzeptualisierung Schwierigkeiten bereitet, ... mit langen Reaktionszeiten und langen Initiativzeiten des Probanden" (Zenz und Brähler 1974, 31) einhergehen. So ermittelten Levin et al. (1967) in einer Untersuchung an Kindern höhere Schweigezeiten beim Erklären als beim Beschreiben physikalischer Vorgänge. Nach Helferich und Dahme (1974) müßte deshalb angenommen werden, daß stille Pausen erst dann, wenn sie soziale Auffälligkeit erreichen, als Angstanzeichen zu werten sind. Unklar ist allerdings, ab welcher Länge von sozialer Auffälligkeit gesprochen werden kann.

Ähnliche Schwierigkeiten zeigen sich bei der Beurteilung der Pausenhäufigkeit in Beziehung zur Angst.

Mahl (1956 in Zenz u. Brähler 1974) beobachtete in angstgeladenen Interviewsituationen ein Anwachsen der Pausen. Seiner Ansicht nach wirkt sich die Erhöhung des Aktivierungsniveaus bei Angst hemmend auf den Redefluß aus. Die Anzahl der Pausen sollte demnach positiv mit dem Angstaussmaß korrelieren. Demgegenüber sieht Murray (1971) eine u-förmige Beziehung zwischen Angst und Schweigezeiten dergestalt, daß lediglich bei niedriger und hoher Angst Pausen gehäuft auftreten. Die unterschiedlichen empirischen Ergebnisse zur Pausenlänge und -häufigkeit ließen sich nach Zenz und Brähler (1974) mit Hilfe zweier Angstkonzepte erklären. Angst aufgrund eines Annäherungs- und Vermeidungskonflikts würde danach zu verlängerten und häufigeren Pausen führen, während die konfliktfreie Angst (in Situationen ohne sozialen

Druck) Flucht- und Vermeidungsreaktionen begünstigt und damit zu einem raschen Handeln auch im verbalen Bereich führt.

Als Sprechstörungen werden Vokalverlängerungen, Ausrufe, sogenannte gefüllte Pausen (Ah-, Oh-Pausen) Konsonantenverwechslungen, Wiederholungen, Auslassungen u. a. m. bezeichnet.

Allgemein kann angenommen werden, daß Sprechstörungen wie Pausen eine Erhöhung des Aktivierungsniveaus und damit Angst anzeigen. Empirische Untersuchungen ermittelten auch meist positive Beziehungen zwischen einzelnen Sprechstörungen und Angst (Helferich u. Dahme 1974); die Korrelationswerte zwischen den einzelnen Phänomenen sind allerdings gering. Vermutlich erschweren individuell unterschiedliche Bevorzugungen und Kombinationen von Verhaltensweisen eine einheitliche Beurteilung.

Die kognitiven Reaktionen "bestehen aus der antizipatorischen Vorwegnahme der Erwartung befürchteter Ergebnisse, aus selektiver Wahrnehmung und einseitiger Hypothesenbildung, aus angststeigernden Bewertungen und aus Selbstinstruktionen zur Vermeidung bzw. Flucht" (Groeger 1977,96).

Kaiser u. Berwald (1975,34/35) führen dazu folgende Beispiele an: "Das schaff ich nie, hier was zu sagen ... Ich krieg bestimmt einen vorn Koffer, wenn ich was sage ... Die Anderen sind sowieso besser als ich ... Ich muß erst noch viel mehr Ahnung haben, bevor ich mich beteilige ... Ich sage nichts, die würden mir bestimmt einen rein ... Ich glaub, ich falle mit meiner zitterigen Stimme auf".

3.1.3 Zur Erfassung von Sprechangst bei jüngeren Kindern

Bei jüngeren Kindern ist die Erfassung von Sprechangst mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden.

Vermutlich besitzen bei Sechsjährigen physiologische und

subjektive Angstmaße geringeren Aussagewert: Physiologische Angstmaße scheinen weniger fixiert zu sein (Lang 1973). Gegen den Einsatz von Fragebogen spricht, daß der kognitive und sprachliche Entwicklungsstand des Kindes Grenzen setzt, und zwar sowohl hinsichtlich des Aufgabenverständnisses als auch hinsichtlich der für die Beantwortung der Fragen notwendigen Prozesse einer differenzierten Selbstwahrnehmung und Selbstbeurteilung. Vielfach wird deshalb die Verwendung von Fragebogen bei Kindern unter 10 Jahren abgelehnt (Nickel 1975). Testautoren setzen allerdings die Altersgrenze unterschiedlich hoch an. So entwickelte Langfeldt-Nagel (1977) ihren Fragebogen zur allgemeinen Ängstlichkeit bereits für Sechsjährige.

Wenn demnach Bedenken gegen den Einsatz physiologischer und subjektiver Angstmeßverfahren vorgebracht werden könnten, müßten sich Aussagen über die kindliche Angst vor allem auf die Beobachtung des Verhaltens stützen. Nach Ansicht Schröders (1974, 408) ist "bei Kindern, insbesondere bei jüngeren, die direkte und quantifizierbare Verhaltensbeobachtung durch unabhängige Beobachter in einer spezifischen Situation unter spezifischen Stimulusbedingungen am besten geeignet, ängstliches Verhalten zu erfassen".

In diesem Fall können aber nur sehr eingeschränkte Aussagen über den Kreis der behandelten Kinder und etwaige Trainingserfolge gemacht werden. Im Laufe einer Therapie ändern sich Reaktionen auf den einzelnen Ebenen nicht gleichzeitig (Tunner 1975 b). Dies bedeutet, daß von Veränderungen im motorischen Verhalten nicht auf ähnliche Prozesse etwa im subjektiven Erleben geschlossen werden kann.

Effekte eines Trainingsprogramms sollten sich deshalb zumindest im Verhaltensbereich und auf der Ebene des subjektiven Erlebens aufzeigen lassen. In der eigenen Untersuchung wurde Sprechangst über das Ausdrucksverhalten und über Befragungen zur subjektiven Angst erfaßt. Zusätzlich wurde in

der Wörterproduktion ein relativ eindeutiger Angstindikator gesehen.

3.1.4 Angst und Selbstunsicherheit

Bei der Bestimmung von Sprechangst auf der Verhaltensebene stellt sich die Frage, ob zwischen sprechängstlichem und selbstunsicherem Verhalten unterschieden werden kann. Ullrich de Muynck u. Forster (1974) definieren Selbstsicherheit als die Fähigkeit einer Person, in Relation zu seiner Umwelt eigene Ansprüche zu stellen und durchzusetzen. Selbstunsicheres Verhalten wird auf Defizite im Bereich der sozialen Fertigkeiten und des sozialen Wissens, auf eine weitgehend negative Einstellung zu sich selbst und auf soziale Angst zurückgeführt.

Mit Selbstunsicherheit wird demnach ein umfassenderer Bereich der Persönlichkeit angesprochen als mit Angst bzw. Sprechangst. Diese wird nicht primär durch einen Mangel an sozialen Fertigkeiten oder durch eine geringe sprachliche Ausdrucksfähigkeit bedingt gesehen, wenn auch in der Entwicklung des Kindes negative Konsequenzen einer unzureichenden Sprechleistung wie Strafe oder Bloßstellung zu einer erhöhten Angstbereitschaft führen können.

Im Hinblick auf die eigene Fragestellung muß aber angenommen werden, daß sich Selbstunsicherheit auch als Angst beim Sprechen vor einer Gruppe zeigen kann. In der vorliegenden Arbeit wird deshalb nicht zwischen ängstlichem und selbstunsicherem Verhalten in Sprechsituationen unterschieden.

3.2. Überlegungen zu einem Trainingsprogramm für sprechängstliche Kinder des ersten Schuljahres

Nach Lazarus (vgl. 2.2.3.2) tritt Angst immer dann auf, wenn der einzelne die Erfüllung ihm bedeutsamer Motive gefährdet sieht. Dabei ist die Sprechangst des Schülers wie Schul-

angst allgemein im Zusammenhang mit den schulischen Leistungsanforderungen und -bewertungen zu sehen.

Sind Leistungsbeurteilungen für die Selbsteinschätzung bestimmend, werden die Situationen als bedrohlich eingeschätzt, in denen Mißerfolg und damit eine Minderung der Selbsteinschätzung erwartet wird (Ausubel u. Robinson 1969).

Schulische Leistungssituationen sind in einen sozialen Kontext eingebunden. Der einzelne wird einem sozialen Vergleich ausgesetzt, wobei innerhalb der Klasse ein Leistungsgefälle von erfolgreichen zu weniger erfolgreichen Schülern aufgebaut wird. Im sozialen Vergleich zu den weniger erfolgreichen zu gehören, gefährdet die Anerkennung der anderen in leistungsthematischer Hinsicht. Sprechangst ist deshalb nicht nur die Angst vor Mißerfolg, sondern auch die Angst vor sozialer Abwertung durch den Lehrer, die Klasse oder durch andere Personen. Der Sprechängstliche ist demnach in doppelter Hinsicht besorgt: Er erwartet eine Bewertung seiner Leistung und eine Gefährdung sozialer Beziehungen. Als angstverstärkendes Moment kann hinzukommen, daß die befürchteten sozialen Reaktionen öffentlich geschehen. Zudem können sich die Beurteilungen nicht nur auf die erbrachte Leistung, sondern auch auf das Verhalten des Redners in der Situation beziehen.

Für Angst wird dabei die erlebte oder beurteilte Diskrepanz zwischen Anforderungen der Situation und den eigenen Bewältigungsmöglichkeiten bestimmend (Lazarus u. Averill 1972).

Ziel eines Trainingsprogramms sollte es deshalb sein, Bewältigungsstrategien für die als bedrohlich eingeschätzten Situationen auszubilden und über die Veränderung von Leistungseinschätzungen Prozesse der Situationsbeurteilung so zu verändern, daß eine objektive, d. h. mit der anderer Kinder weitgehend übereinstimmende Interpretation der Situationen erreicht wird.

In der eigenen Untersuchung schienen dafür folgende Vorgehensweisen notwendig:

- Realkonfrontation ohne Entspannung,
- graduelle Annäherung,
- Annäherung bei gleichzeitiger Vermeidungsblockierung,
- Vorgeben genauer Instruktionen (Arbeitsanweisungen und Verhaltensanweisungen),
- Anleitung zur Selbstbeurteilung.

3.2.1 Realkonfrontation ohne Entspannung

Empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit der Systematischen Desensibilisierung sprechen nicht eindeutig für die Notwendigkeit muskulärer Entspannung bei Angstabbau, so daß zum gegenwärtigen Zeitpunkt jenen Verfahren der Vorzug gegeben wird, die den Patienten Angstinhalten aussetzen, ohne daß auf muskuläre Entspannung Wert gelegt wird. Bei jüngeren Kindern ist dabei die graduelle Annäherung in vivo die Methode der Wahl.

Der kindliche Entwicklungsstand schließt die Durchführung der Systematischen Desensibilisierung aus, denn "zum einen kann bei Kindern der Zustand der Entspannung oft nicht so langfristig aufrechterhalten werden, wie dies zur Durchführung einer Systematischen Desensibilisierung erforderlich ist; und zum anderen gelingt es Kindern unter zehn Jahren wohl nur selten, ihre Vorstellungsbilder klar an den vom Therapeuten suggerierten Inhalten zu orientieren" (Florin 1975, 266).

In Verbindung mit anderen Techniken wurde die graduelle Annäherung in vivo häufig bei der Behandlung kindlicher Ängste eingesetzt (Göhring et al. 1976, Jones 1924, Schröder 1970). Untersuchungsergebnisse lassen die Annahme zu, daß, zumindest bei genügend langer Darbietungszeit der Angststimuli, in-vivo-Verfahren die gleiche Effektivität besitzen wie die Methoden, die eine Konfrontation in der Vorstellung beinhalten (O'Neil u. Howell 1969, Ullrich u. Ullrich de Muynck 1974).

Der besondere Vorteil von Realkonfrontationen könnte in der Möglichkeit zum Erlernen aktiver Bewältigungsmaßnahmen liegen, auf die z. B. in der Systematischen Desensibilisierung durch das Konzept der passiven Hemmung von Angstreaktionen wenig Wert gelegt wurde. Ullrich u. Ullrich de Muynck (1974) beobachteten bei in-vivo-Verfahren ein höheres Ausmaß von Eigeninitiative und nehmen einen schnelleren Wechsel von externer zu interner Kontrolle an.

Nach Florin (1975) kann bei Desensibilisierung in vivo durch die Möglichkeit zur sofortigen Verstärkung von Fortschritten in der Angstbewältigung und u. U. durch die Beobachtung angstfreien Verhaltens von Modellpersonen Angstreduktion beschleunigt werden.

In der eigenen Untersuchung sollte deshalb ein Sprechtrainingsprogramm entwickelt werden, das

- Sprechsituationen im Rahmen des Unterrichts anbietet und
- in der Konfrontation mit der angstausslösenden Situation Angstbewältigung ermöglicht, wobei muskuläre Entspannung nicht als notwendige Bedingung für Angstabbau gesehen wird.

3.2.2 Graduelle Annäherung

Da angenommen werden kann, daß massives Angsterleben keine notwendige Bedingung für Angstreduktion ist (vgl. 2.3.2), sollte bei der Behandlung von Kindern der graduellen Annäherung an die Angstsituation der Vorzug gegeben werden.

Nach Wolpe ist die Wirksamkeit der Systematischen Desensibilisierung auch darin begründet, daß durch ein möglichst langsames Vorgehen in der Angsthierarchie nur geringe Angstintensitäten bewältigt werden müssen. Durch den verfrühten Einsatz eines individuell stark mit Angst besetzten Items würden nicht bewältigte Angstresiduen zu Angstsummation und damit zu einer Sensitivierung für Angstsituationen führen.

Ein extrem langsames Herangehen an die Angstsituation läßt sich vermutlich am ehesten in der Einzeltherapie verwirklichen. Gruppentraining im Rahmen des Unterrichts erfordert aber eine standardisierte Vorgehensweise. Die inhaltliche Ausfüllung der Trainingseinheiten wird dabei immer einen Kompromiß zwischen den individuellen Notwendigkeiten darstellen. Auswahl und Reihenfolge der Aufgaben sowie zeitlicher Aufwand können deshalb einige Kinder benachteiligen, sie unter- bzw. überfordern. Wenn demnach ein extrem langsames Vorgehen nicht immer möglich ist, stellt sich die Frage, ob nicht gelegentliche Verfrühungen den Therapieerfolg gefährden. Gerade bei eng umschriebenen Ängsten, zu denen auch die Angst vor Gruppen zu sprechen, gezählt werden kann, hat sich aber gezeigt, daß eine Systematische Desensibilisierung, die sich auf Gruppenhierarchien stützt, ebenso gute therapeutische Effekte erzielen kann wie Behandlungen, die sich an Individualhierarchien orientieren (Garlington u. Cotler 1968, Nawas et al. 1971, Paul u. Shannon 1966). Sicher dürfen nicht von vorneherein ähnliche Ergebnisse unter den veränderten Bedingungen bei Realkonfrontation erwartet werden. Untersuchungen zur graduellen Annäherung in vivo machen aber doch deutlich, daß sich hier Standardhierarchien bei der Behandlung von Sprechangst nicht nachteilig auswirken müssen (Kirsch et al. 1975).

Dem eigenen Trainingsprogramm lagen folgende Annahmen zugrunde:

- Bei einem möglichst langsamen Annähern an die gefürchtete Situation werden durch das Erleben mäßiger Angst Erregungskontrolle und die Übernahme alternativer Verhaltensweisen begünstigt.
- Eine graduelle Annäherung an die Angstsituation ist durch eine für alle Kinder gleich geltende hierarchische Anordnung der Aufgaben (Standardhierarchie) weitgehend gewährleistet.

3.2.3 Annäherung bei gleichzeitiger Vermeidungsblockierung

Die Untersuchungsergebnisse zur Systematischen Desensibilisierung lassen vermuten, daß mit der Länge der Darbietung von Angststimuli der therapeutische Effekt zunimmt (vgl. Florin u. Tunner 1975). Vor allem bei Kindern stellt sich aber die Frage, ob nicht dann, wenn stärkere Vermeidungstendenzen ausgelöst werden, die Konfrontation abgebrochen werden soll.

Aufgrund der Überlegungen zur Methode der graduellen Annäherung müßte angenommen werden, daß Personen, bei denen die Therapiesituation stärkere Angsterregung auslöst, von mehreren kürzeren Konfrontationen ohne Vermeidungsblockierung profitieren (vgl. Mathews & Shaw 1973). Durch den Einsatz einer Standardhierarchie wird aber vermutlich in den einzelnen Sprechsituationen jeweils nur mäßige Angst ausgelöst. Nach Florin (1975) ist es dann wichtig, daß Ängstliche nicht sofort aus der Situation entlassen werden, da sonst Vermeidungsverhalten verstärkt und der Therapiefortschritt blockiert werden könnte.

Da anzunehmen ist, daß bei sprechängstlichen Kindern durch gelernte Vermeidungsreaktionen Angstabbau verhindert wird, sollte durch ein Ausharren in der angstvoll erlebten Situation das Ausbleiben negativer Konsequenzen des eigenen Verhaltens erfahren werden sowie eine differenzierte Wahrnehmung und Beurteilung situativ und individuell möglicher Bewältigungsmaßnahmen zu einer Neuinterpretation der Situation führen.

Das Ausmaß von Angstveränderungen wird deshalb nicht nur von der zeitlichen Länge der Konfrontation abhängen, sondern auch vom Handlungsergebnis, anders ausgedrückt: Vermeidungstendenzen müßten so lange blockiert werden, bis die gestellte Aufgabe gelöst ist.

Für das eigene Trainingsprogramm sollte deshalb gelten:

- Ängstliche sollten so lange in der Situation belassen werden, bis die jeweilige Sprechaufgabe als gelöst beurteilt werden kann (Leistungsaspekt).
- Die Forderung nach einer möglichst langen Konfrontation sollte durch die Wiederholung jedes Angstitems der Standardhierarchie erfüllt werden (Zeitaspekt).

3.2.4 Instruktionen

Wenn angenommen werden kann, daß dem Ängstlichen wirksame Bewältigungsstrategien in der Angstsituation fehlen, müßten Sprechsituationen eines Trainingsprogramms so gestaltet sein, daß Mehrdeutigkeitserlebnisse reduziert und Möglichkeiten zur Bewältigung der Situation erkannt werden können.

Arbeitsanweisungen müßten deshalb sowohl Anforderungen hinsichtlich der sprachlichen Leistung als auch hinsichtlich des Verhaltens in Sprechsituationen festlegen.

Klarheit über sprachliche Leistungssituationen wird vermutlich dann erreicht, wenn die Arbeitsanweisungen sowohl die Leistungsanforderungen als auch Wege zur Bewältigung und Beurteilungskriterien aufzeigen. Vorübungen können zudem zu einem besseren Verständnis der einzelnen Aufgaben beitragen.

Eine Reihe von Untersuchungen zur Wechselwirkung zwischen Angst, Leistung und Lehrmethode macht deutlich, daß eine relativ detaillierte Strukturierung des Unterrichts durch den Lehrer vor allem dem Ängstlichen zu besseren Leistungen verhelfen kann (Flammer 1975). Wenn sich dabei auch der Rückschluß auf Angstminderung nicht zwingend ergibt, liegt er doch nahe. Zu wissen, was verlangt wird, müßte Sprehangst mindern (vgl. Gärtner-Harnach 1973).

Um die Übernahme angstfreier Verhaltensweisen zu erleich-

tern, bieten sich zwei Möglichkeiten an: Stellvertretendes Lernen über die Beobachtung von Modellen (angstfreien Kindern in derselben Situation) und der Einsatz von Verhaltensanweisungen. Diese beschreiben das gewünschte Verhalten und verdeutlichen damit die Ziele einer Behandlung. Beispiele dafür finden sich in Selbstsicherheitsprogrammen (Grasmeier 1977) und in Verfahren zur Behandlung von Angst (Vrolijk 1975, Hersen et al. 1973). In der eigenen Untersuchung sollte dieser Weg beschritten werden. Dabei sollten folgende Verhaltensmerkmale berücksichtigt werden: Mitarbeit im Unterricht, Lautstärke, Blickkontakt, Sprechtempo und grobmotorisches Verhalten.

Dem Trainingsprogramm lagen deshalb folgende Richtlinien zugrunde:

- Die Anweisungen zu den einzelnen Sprechübungen sollten eine detaillierte Beschreibung der geforderten Leistung liefern. Diese Beschreibungen sollten sich sowohl auf die geforderte sprachliche Leistung als auch auf einzelne Aspekte angstfreien Verhaltens beziehen.
- Hinsichtlich der sprachlichen Leistung sollten zusätzliche Vorübungen Voraussetzungen für das Verständnis der einzelnen Aufgaben schaffen.
- Die Übernahme angstfreien Verhaltens sollte durch spezielle Anweisungen erleichtert werden.

3.2.5 Selbstbeurteilungen

Nach Lazarus u. Averill (1972) kann Angstreduktion dann erwartet werden, wenn über die Veränderung von Kognitionen eine Neueinschätzung der ursprünglich angstvoll erlebten Situation möglich wird. Meichenbaum (vgl. 2.3.4) versuchte, über den Einsatz von Selbstaussagen eine Modifikation angstfördernder Kognitionen und damit Angstabau zu erreichen.

Selbstaussagen über den Grad der wahrgenommenen Erregung setzen Selbstbeobachtungsprozesse voraus, die bei Sechsjährigen nicht erwartet werden können. Bei diesen müßten sich Selbstaussagen deshalb auf das Verhalten in der Situation und auf die Bewertung der eigenen Leistung bzw. der Situation beziehen. Der Einsatz von Selbstinstruktionen macht langwierige Einübungen und eine intensive Kontrolle über die tatsächliche Anwendung notwendig, Bedingungen, die im Rahmen des Unterrichts nicht erfüllt werden können. In der eigenen Untersuchung erschien es deshalb nur möglich, über Verhaltensanweisungen dem Ängstlichen das Behandlungsziel zu verdeutlichen. Da diese Anweisungen in Form von Selbstbefehlen gegeben werden sollten, könnten sie zu Selbstinstruktionen führen. Es ist jedoch fraglich, ob eine einmalig gegebene Verhaltensanweisung - ohne intensive Einübungsphase - von allen Kindern übernommen wird. Wenn demnach in der eigenen Untersuchung Selbstkontrolltechniken auch nicht durchführbar erschienen, sollte zumindest versucht werden, Ängstliche zu Aussagen über die eigene Trainingsleistung zu ermutigen. Über diese Beurteilung der eigenen Leistungsfähigkeit könnten Selbstverstärkungsprozesse angeregt werden, so daß in der Folge eine positive Einschätzung der Sprechsituationen und damit Angstabbau möglich wird.

Vermutlich ist es nicht notwendig, daß diese Selbstbeurteilungen offen verbalisiert werden (Rimm et al. 1976). Der Effekt der Selbstbekräftigung könnte auch dann erwartet werden, wenn Leistungsbeurteilungen in Form eines graphischen Zeichens abgegeben werden. Eine positive Beurteilung der eigenen Leistungsfähigkeit setzt vor allem bei jüngeren Kindern bestimmte Unterrichtsbedingungen voraus. Lob und Ermutigung durch den Lehrer und eine entspannte Atmosphäre dürften hier entscheidend sein.

Wenn Schulangst nicht so sehr mit den tatsächlichen Fähigkeiten als vielmehr mit der erlebten Leistung zusammenhängt (Fuhrmann u. Ewert 1973), müßte gerade über Lob und Ermutigung eine veränderte Beurteilung der eigenen Leistungsmöglichkeiten und damit Angstabbau erreicht werden können.

Bei der Behandlung von Leistungsangst wurde deshalb häufig soziale Verstärkung in Form von Lob und Ermutigung erfolgreich eingesetzt (Fittkau u. Langer 1974, Tausch et al. 1969, Wiczercowski et al. 1969). Auch Leitenberg u. Callahan (1973) wandten bei der von ihnen entwickelten Methode der "reinforced practice" soziale Verstärkung bei Annäherungsreaktionen und Lernfortschritten an (ähnl. Kammerer et al. 1973, Hamilton u. Schröder 1973).

Die Ergebnisse lassen vermuten, daß der Fortgang einer Therapie durch positive Verstärkungen zumindest gefördert werden kann. Für eine veränderte Selbsteinschätzung müßte es aber entscheidend sein, daß Lob und Ermutigung des Lehrers auf die erbrachte Leistung bezogen werden können. Young et al. (1973) folgerten aus ihren Ergebnissen eines Selbstsicherheitstrainings, daß Lob nur dann wirksam ist, wenn es mit Hinweisen auf die assertiven Elemente der Reaktion verbunden ist. Scheinbar wahllos gegebenes Lob macht vermutlich unsicher darüber, was an einer Leistung gut war, verhindert Kontrolle über die Situation und erhöht Angst.

Wirkungsvolles Lob setzt deshalb Einsicht in die Beurteilungskriterien voraus. Der Vergleich der eigenen Leistung mit festgesetzten Lernzielen bringt aber auch die Gefahr des Versagens mit sich. Mißerfolge können demnach weder verhindert noch als solche nicht bewertet werden. Im Hinblick auf Angstreduktion könnte aber angenommen werden, daß bei einer entspannten Unterrichtsatmosphäre, bei Zuwendung und Unterstützung, gelegentliche Mißerfolge eine allgemein positive Einschätzung der Leistungssituationen nicht beeinträchtigen.

So beobachtete Geen (1976), daß schon bei einem hilfreichen Publikum Sprehangst reduziert werden kann.

Hinsichtlich des Einsatzes von Lob ließe sich aus der Lernpsychologie die Forderung nach kontingenter Verstärkung ableiten, eine Technik, die den Lehrer sicher überfordert und im Rahmen von Unterrichtsprogrammen deshalb nicht durchführbar ist. Vermutlich ist aber eine so strikte Handhabung verstärkender Maßnahmen gar nicht notwendig. Ein insgesamt positives Lernklima, eine entspannte Unterrichtsatmosphäre wird Selbstverstärkungen begünstigen, auch dann, wenn gelegentliche Mißerfolge auftreten oder Erfolge nicht sofort verstärkt werden. Der Erfolg eines Trainingsprogramms wird demnach wesentlich von dem Ausmaß der Wärme und Wertschätzung abhängen, das ein Lehrer im Unterricht verwirklicht. "Ängste, Unsicherheiten ... eines Menschen werden vermindert durch Achtung - Wärme eines anderen und die dadurch ausgelösten positiven Gefühle und Entspannungen ... Geringschätzung - Kälte und Abweisung durch einen anderen führen dagegen zu größerer Bedrohung einer Person, zur Beeinträchtigung ihrer Selbstachtung und erhöhen meist ihre Ängstlichkeit und Unsicherheit" (Tausch u. Tausch 1977, 161).

Für das eigene Trainingsprogramm wurde deshalb von folgenden Annahmen ausgegangen:

- Aufforderungen zur Beurteilung der eigenen Leistung regen Selbstbeurteilungen an, die zu Selbstverstärkung führen können.
- Selbstbeurteilungen können auch dann erreicht werden, wenn die Ängstlichen aufgefordert werden, ihre Beurteilung in Form eines graphischen Zeichens abzugeben.
- Positive Leistungsbeurteilungen führen zu einer positiven Einschätzung der Sprechsituationen und begünstigen Angstabbau.
- Bei einem entspannten Unterrichtsklima werden auch gelegentliche Mißerfolge Angstreduktion nicht verhindern.

Diese Überlegungen machen deutlich, daß für Angstreduktion im Rahmen der Schule unterrichtliche Maßnahmen allein nicht ausreichen, sondern daß die Person des Lehrers mit ihrem Unterrichtsstil eine bedeutende Rolle spielt. Außerdem werden vermutlich bestimmte Persönlichkeitsmerkmale des Schülers den Erfolg unterrichtlicher Maßnahmen wesentlich beeinflussen. Dies mußte bei der Anlage der Untersuchung und folglich bei der Erstellung der Hypothesen berücksichtigt werden.

3.3 Ziele und Hypothesen der Untersuchung

Im folgenden sollen die Ziele der Untersuchung und die erwarteten Ergebnisse in Form von Hypothesen dargestellt werden. Da eine präzise Formulierung der Hypothesen eine Fülle von Einzelhypothesen notwendig gemacht hätte, werden aus Gründen der Übersichtlichkeit jeweils mehrere Annahmen zusammengefaßt. Aus demselben Grund wird auf die Formulierung von Nullhypothesen (Prüfhypothesen) verzichtet.

3.3.1 Hauptziel der Untersuchung und Formulierung der Grundhypothese

Angstfreies Darstellen eigener Gedanken und Erlebnisse kann als ein bedeutsames Erziehungsziel angesehen werden. Aufgabe des Lehrers sollte es deshalb sein, über den frühzeitigen Einsatz präventiver oder vortheraapeutischer Maßnahmen eine Verfestigung bereits eingetretener Störungen zu verhindern (vgl. Specht 1977).

Die Absicht der vorliegenden Untersuchung war es, die Sprechangst von Kindern des ersten Schuljahres abzubauen. Über ein entsprechendes Trainingsprogramm sollten Veränderungen in der emotionalen Befindlichkeit, im Ausdrucksverhalten und in der sprachlichen Leistung erreicht werden.

Die geplanten Maßnahmen sollten von den jeweiligen Klassenlehrern im Rahmen des Deutschunterrichts durchgeführt werden.

Damit mußten von vorneherein Maßnahmen, die über eine intensive Beschäftigung mit dem einzelnen auf eine direkte Veränderung von Kognitionen und Verhaltensweisen abzielen, ausscheiden und Wege gesucht werden, über eine weitgehende Veränderung situativer Bedingungen Angst abzubauen.

Die gewählte Vorgehensweise (vgl. 3.2) läßt sich zusammenfassend wie folgt darstellen:

- Das Programm sollte eine Reihe von Übungsaufgaben anbieten, die hinsichtlich ihrer angstausslösenden Wirkung hierarchisch angeordnet, ein möglichst langsames Annähern an die am meisten angstausslösende Situation erlauben. Damit waren vermutlich nur jeweils geringe Angstintensitäten zu bewältigen, so daß die Übernahme selbstsicherer Verhaltensweisen erleichtert wurde.
- Durch die Wiederholung jedes Angstitems sollte eine möglichst lange Konfrontation mit angstausslösenden Situationen gewährleistet sein.
- Mit der Forderung nach einer befriedigenden Lösung jeder Sprechaufgabe sollten Vermeidungsreaktionen blockiert und Ängstliche dahingeführt werden, über positive Leistungserfahrungen zu einer Neueinschätzung der Sprechsituationen zu gelangen.
- Genaue Arbeitsanweisungen und Verhaltensanweisungen sollten Unklarheiten über die geforderte Leistung beseitigen und damit Mehrdeutigkeitserlebnisse, als eine Quelle von Angst, verringern.
- Über die Aufforderung zur Beurteilung der eigenen Trainingsleistungen sollten im Schüler Prozesse positiver Selbstverstärkung angeregt werden.
- Muskuläre Entspannung wurde nicht als notwendige Voraussetzung für Angstabbau angesehen. Es wurde jedoch erwartet, daß sich eine entspannte Unterrichtsatmosphäre günstig auf den Behandlungsprozeß auswirkt.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung konnte demnach in folgender Grundhypothese formuliert werden:

Hypothese 1:

Über das Trainingsprogramm werden Veränderungen im Ausdrucksverhalten, in der emotionalen Befindlichkeit und in der sprachlichen Leistung bei sprechängstlichen Kindern erreicht. Diese Veränderungen lassen sich im Vergleich der Vortestwerte mit den Nachtestwerten und im Vergleich zu den Werten einer Kontrollgruppe nach dem Training erkennen.

3.3.2 Teilziele der Untersuchung und Formulierung spezifischer Hypothesen

Bei den Überlegungen zum Trainingsprogramm wurde von der Annahme ausgegangen, daß Sprechangst dann abgebaut werden kann, wenn über eine positive Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten eine Neuinterpretation der Sprechsituationen erreicht wird.

Die Effektivität einzelner unterrichtlicher Maßnahmen wird dabei sicher durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst. Wie Unterrichtssituationen erfahren werden, hängt nicht nur von den objektiven Anforderungen des Programms ab, sondern auch vom Verhalten des Lehrers gegenüber der kindlichen Leistung. Bei der Behandlung ängstlicher Kinder kommt demnach der Lehrerpersönlichkeit eine entscheidende Bedeutung zu. Auch in der Therapieforschung wird die besondere Bedeutung des Therapeutenverhaltens betont, dessen Einfluß auf den Behandlungserfolg aber unterschiedlich hoch bewertet. Vor allem bei der Systematischen Desensibilisierung wird eine größere Robustheit des Verfahrens gegenüber Verhaltensunterschieden des Therapeuten angenommen (Lang 1969, Paul 1966). Bei der Durchsicht einschlägiger Forschungsergebnisse fanden Luborsky et al. (1971) deshalb lediglich drei Faktoren, die unabhängig vom

therapeutischen Verfahren im allgemeinen als wesentliche Bedingungen für Erfolg angesehen werden: Erfahrungsniveau des Therapeuten, therapeutische Fertigkeiten sowie Interesse und Einstellungsgefüge des Therapeuten.

Für die Beurteilung des Lehrereinflusses auf den Behandlungserfolg können diese drei Faktoren nicht herangezogen werden. Hier müßten jene Merkmale des Lehrerverhaltens eine Rolle spielen, die eine entspannte Unterrichtsatmosphäre bedingen und damit den Bedrohlichkeitscharakter der Situation abschwächen.

Die Tendenz des Sprechängstlichen, schulische Leistungssituationen weit häufiger als andere als bedrohlich einzuschätzen, hängt vermutlich mit einer Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen zusammen, die die Qualität der Situationsbeurteilung beeinflussen. Ebenso werden Prozesse der Angstveränderung von Persönlichkeitsmerkmalen mitbestimmt (Lazarus u. Averill 1972). Empirische Untersuchungen lassen einen engen Zusammenhang zwischen Behandlungserfolgen und allgemeiner Ängstlichkeit, schulischer Leistungsfähigkeit, Schichtzugehörigkeit und sozialer Stellung in der Klasse vermuten.

Neben der Frage nach der Effektivität des Programms bei allen Kindern stellte sich deshalb auch die Frage nach dem Einfluß der Lehrer- und Schülerpersönlichkeit auf den Trainingseffekt.

Dabei muß von einem komplexen Wirkungszusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes und Verhaltensweisen des Lehrers in Beziehung zur gesamten Schulsituation ausgegangen werden, so daß sich schulische Bedingungen für Angstabbau hinreichend nur im Rahmen eines Interaktionsmodells darstellen lassen (vgl. Nickel 1976). Eine Analyse dieser Interaktionsprozesse war aber in der vorliegenden Arbeit nicht zu leisten.

Trotz der Bedenken gegen eine zu vereinfachende Darstellung konnten nur einzelne Faktoren, von denen ein besonderer Ein-

fluß auf den Trainingseffekt erwartet wurde, isoliert berücksichtigt werden.

Die vermuteten Zusammenhänge werden in den nachfolgenden Hypothesen dargestellt.

Lehrerverhalten während des Trainings und Trainingserfolg (Formulierung der Hypothese 2)

Es wurde angenommen, daß jene Kinder Sprechangst reduzieren, die ihre Trainingsleistungen überwiegend positiv beurteilen. Leistungsbeurteilungen des Kindes werden wesentlich vom Verhalten des Lehrers gegenüber der kindlichen Leistung beeinflußt. Ein in diesem Sinne förderliches Lehrerverhalten ist vermutlich vor allem vom Ausmaß an Wertschätzung und Wärme bestimmt, das dem Kinde entgegengebracht wird. Dies läßt sich mit einer Reihe von Untersuchungsergebnissen belegen: Lehrer, die häufig loben, ermutigen und auf die Gedanken ihrer Schüler eingehen, haben vielfach weniger ängstliche Schüler (Fittkau 1969, Höder et al. 1975, Joost 1978, Tausch et al. 1966).

Trotz der zweifellos großen Bedeutung der emotionalen Dimension sollte aber der mögliche Einfluß lenkender Unterrichtsmaßnahmen auf die Angst des Schülers nicht übersehen werden. Starke Gängelung wird die kindlichen Möglichkeiten zur Eigeninitiative einschränken und probierendes Verhalten blockieren (Tausch u. Tausch 1977). Trainingserfolge können dann nicht so sehr der eigenen Leistungsfähigkeit zugeschrieben werden, so daß vermutlich in weniger strukturierten Situationen wie z. B. beim freien Sprechen vor der Klasse erneut Angst auftreten wird.

Die vielfach beobachtete Abhängigkeit des Ängstlichen von Autoritätspersonen legt aber auch die Annahme nahe, daß über Kontrollen und Rückmeldungen im Rahmen eines stärker strukturierten Unterrichts dem Ängstlichen Orientierungshilfen gegeben werden, wodurch eine Neuinterpretation der ursprünglich

angstvoll erlebten Situation erreicht wird.

Für Trainingserfolge müßte deshalb entscheidend sein, daß der Lehrer während des Trainings ein mittleres Ausmaß von Lenkung und ein hohes Ausmaß von Wertschätzung verwirklicht. In den Klassen, in denen Lehrer von diesen Erwartungen abwichen, müßten Trainingserfolge ausbleiben.

In der Untersuchung wurde das Ausmaß an Wertschätzung und Lenkung durch die Beurteilung verbaler Kommunikationsprozesse im Unterricht erfaßt.

Hypothese 2:

Bei einem stark lenkenden, wenig wertschätzenden Lehrerverhalten während des Trainings erhöhen sich die Angstwerte der trainierten Kinder im Vergleich zum Vortest und im Vergleich zur Kontrollgruppe.

Lehrerverhalten während des Unterrichts und Trainingserfolg (Formulierung der Hypothese 3)

Da der Klassenlehrer mit der Durchführung des Trainingsprogramms betraut war, konnten vorausgegangene und vor allem gleichzeitige Erfahrungen mit diesem Lehrer den Behandlungserfolg beeinflussen.

So dürften z. B. positive Bekräftigungen während des Trainings wirkungslos sein, wenn sie im nachfolgenden Unterricht als nicht zutreffend erkannt werden (vgl. Wiczerkowski et al. 1969).

Effekte des Trainingsprogramms können demnach durch das Verhalten des Lehrers im übrigen Unterricht aufgehoben oder verstärkt werden.

Bei der Bedeutung des Lehrers für Angstentwicklung, Angststabilisierung und Angstabbau der Schüler war zudem nicht auszuschließen, daß unabhängig von speziellen Trainingsmaßnahmen im Rahmen des Unterrichts Angstveränderungen stattfinden.

Auswirkungen des Trainingsprogramms konnten deshalb nur dann als solche gekennzeichnet werden, wenn die Lehrer der Trainings- und Kontrollklassen in den Dimensionen Wertschätzung und Lenkung ähnlich günstig eingeschätzt wurden.

Hypothese 3:

Sofern das Verhalten der Lehrer in den Dimensionen Wertschätzung und Lenkung ähnlich günstig eingeschätzt wird, erreichen trainierte Kinder im Vergleich zum Vortest und im Vergleich zur Kontrollgruppe Angstreduktion.

Lehrerurteil über das Angstausmaß der Kinder und Trainingserfolg (Formulierung der Hypothesen 4 und 5)

Die Bereitschaft des Lehrers, Ängstliche zum Sprechen zu ermutigen, durch Lob und ein Eingehen auf ihre Gedanken das Vertrauen in die eigenen Leistungsmöglichkeiten zu stärken, wird wesentlich davon abhängen, daß der Lehrer die Notwendigkeit einer intensiven Betreuung dieser Kinder erkennt. Sein Verhalten gegenüber den Sprechängstlichen kann deshalb auch von seinem Urteil über das Angstausmaß dieser Kinder beeinflußt sein.

In der eigenen Untersuchung sollten diese Kinder aufgrund der Beobachtungsergebnisse aus Sprechsituationen vom Untersuchungsleiter ausgewählt werden. Empirische Untersuchungen zeigen einen nicht sehr engen Zusammenhang zwischen Lehrerurteil und Testergebnissen (Nickel u. Schlüter 1970). Das eigene Ausleseverfahren schloß demnach nicht aus, daß Kinder für das Trainingsprogramm vorgeschlagen wurden, die der Lehrer als nicht-ängstlich eingeschätzt hätte.

Da er diesen Kindern gegenüber die Notwendigkeit einer intensiven Betreuung nicht ohne weiteres einsehen kann, könnten - sofern abweichende Urteile nicht korrigiert werden - erhebliche Widerstände bestehen, die geforderten Maßnahmen der Ermutigung und Unterstützung zu realisieren. Erhöhte

Leistungsanforderungen, stärkere Kritik der sprachlichen Leistung und ein vorschnelles Abbrechen einzelner Übungen würden dann vor allem die Kinder treffen, deren beobachtbares Verhalten dem Lehrer keine eindeutigen Hinweise auf Angst liefert.

Es ist deshalb nicht auszuschließen, daß lediglich die Kinder, die auch der Lehrer als ängstlich einschätzte, über das Programm Angst reduzieren, jene aber, die vom Lehrer als nicht-ängstlich beurteilt wurden, entgegen den Zielsetzungen des Programms Erfahrungen machen, die ihre Befürchtungen bestätigen und damit zu Angststeigerungen führen.

Hypothesis 4:

Schüler, die von ihren Lehrern als ängstlich beurteilt worden waren, erreichen über das Trainingsprogramm im Vergleich zum Vortest und im Vergleich zur Kontrollgruppe Angstreduktion.

Hypothese 5:

Schüler, die von ihren Lehrern als nicht-ängstlich beurteilt worden waren, erreichen im Vergleich zum Vortest und im Vergleich zur Kontrollgruppe höhere Angstwerte.

Lehrerurteile über das Programm und Trainingserfolg (Formulierung der Hypothese 6)

Der Erfolg eines Trainingsprogramms hängt u. a. auch von der Bereitschaft des Lehrers ab, die Anregungen des Programms aufzunehmen. In ihrer Analyse einer mißglückten Verhaltensmodifikation vermuten Fine et al. (1974), daß nur der Lehrer am Programm festhalten wird, der es akzeptieren kann.

Bei der Behandlung ängstlicher Kinder dürfte diese Bereitschaft zur Übernahme von Anweisungen dann gegeben sein, wenn der Lehrer in den geplanten Maßnahmen eine wirksame Methode zur Angstbehandlung sieht.

Da die Beteiligung an der Untersuchung freiwillig sein sollte, konnte bei allen Lehrern eine hohe Bereitschaft zur Mitarbeit vorausgesetzt werden. Wenn trotzdem Schwierigkeiten bei der Durchführung der geplanten Maßnahmen erwartet wurden, so vor allem aufgrund folgender Überlegungen:

Das Trainingsprogramm wurde den Lehrern vorgegeben. Sie konnten auf die inhaltliche Gestaltung, den Umfang und die Anordnung der einzelnen Sprechübungen keinen Einfluß ausüben.

Unterschiede im Verhalten der einzelnen Lehrer sind deshalb allein schon bei abweichenden Beurteilungen der einzelnen Trainingsaufgaben zu erwarten. So können Annahmen über die Schwierigkeit einer Aufgabe und die Leistungsfähigkeit des Schülers Art und Ausmaß der verstärkenden Lehrermaßnahmen beeinflussen (vgl. Lanzetta u. Hannah 1969).

Da mit den Sprechübungen auch eine Steigerung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit erzielt werden sollte, mußte es eine Rolle spielen, worauf der einzelne Lehrer in seinem unterrichtlichen Vorgehen den Schwerpunkt legte: Stand das unterrichtliche Ziel der sprachlichen Leistungsförderung im Vordergrund, mußte mit einer stärkeren Beachtung der sprachlichen Leistung bei einem gleichzeitig geringeren Eingehen auf die Schwierigkeiten des Kindes gerechnet werden. Sah jedoch der Lehrer auch das Ziel des Trainingsprogramms als bedeutsam an, war er wohl eher bemüht, den Sprechängstlichen zu ermutigen und zu unterstützen.

In der eigenen Untersuchung mußte deshalb vermutet werden, daß Urteile über das Programm das Verhalten des Lehrers in den Trainingsstunden beeinflussen und sich damit indirekt auf den Trainingserfolg auswirken.

Hypothese 6:

In den Klassen, deren Lehrer das Trainingsprogramm positiv beurteilten, wird im Vergleich zum Vortest und im Vergleich zur Kontrollgruppe Angstreduktion erreicht.

Schulleistungen, Einschätzung der eigenen Trainings-
leistungen und Trainingserfolg
(Formulierung der Hypothese 7)

Über das erfolgreiche Bewältigen der Trainingsaufgaben sollte der Ängstliche eine positive Einschätzung seiner eigenen Leistungsfähigkeit und damit Angstabbau erreichen. Einschätzungen der eigenen Leistungsfähigkeit können durch die gesamten Erfahrungen in schulischen Leistungssituationen beeinflusst werden. Da den ersten Schulerlebnissen eine besondere Bedeutung für die kindliche Entwicklung zugeschrieben werden kann (Kemmler 1970), ist zu vermuten, daß die ersten Erfolge und Mißerfolge die kindliche Einschätzung der eigenen Leistungsmöglichkeiten nachhaltig beeinflussen und sich damit auf die emotionale Befindlichkeit des Kindes auswirken.

Einen Hinweis auf die Qualität dieser Erfahrungen in schulischen Leistungssituationen können Schulleistungsbeurteilungen liefern. Demnach kann angenommen werden, daß im Laufe des ersten Schuljahres leistungsfähige Schüler Sprechangst reduzieren, weniger leistungsfähige ängstlicher werden.

Über das Trainingsprogramm sollten negative Erfahrungen aus dem Unterricht korrigiert werden und weniger leistungsfähige wie leistungsfähige Schüler Angstreduktion dann erreichen, wenn sie ihre Trainingsleistungen überwiegend positiv beurteilen. Da aber über einige wenige Trainingsstunden der Einfluß des übrigen Unterrichts nicht ausgeschaltet werden kann, müßten bei weniger Leistungsfähigen geringere Trainingserfolge erwartet werden. Demgegenüber kann vermutlich auch ohne den Einsatz spezieller Maßnahmen über schulische Erfolge die Angst vor Sprechsituationen verringert werden.

Um den Einfluß unterschiedlicher schulischer Leistungserfahrungen auf den Trainingseffekt auszuschalten, sollten deshalb Schüler mit ähnlichen Schulleistungen verglichen werden.

Bei Sprechangst könnte ein enger Zusammenhang mit den Deutschleistungen vermutet werden. Für den Schulanfänger dürfte aber eine so differenzierte Beurteilung fachspezifischer Leistungen nicht typisch sein. Die kindlichen Einschätzungen der eigenen Leistungsfähigkeit hängen hier wahrscheinlich weit mehr von den Gesamterfahrungen in den allgemein als wichtig erachteten Fächern Deutsch und Mathematik ab, so daß in der eigenen Untersuchung für die Auswahl der beiden Teilgruppen (Kontroll-Trainingsgruppe) die Beurteilung des Lehrers in den beiden Fächern maßgebend war.

Hypothese 7:

Unter ähnlich schulleistungsfähigen Kindern erreichen trainierte Kinder bei einer positiven Einschätzung der eigenen Trainingsleistung im Vergleich zur Kontrollgruppe Angstreduktion. Diese Angstveränderungen lassen sich auch im Vergleich der Vortestwerte mit den Nachtestwerten erkennen.

Soziale Beliebtheit und Trainingserfolg

(Formulierung der Hypothese 8)

Ob eine Situation angstvoll erlebt wird, hängt nach Lazarus (Lazarus u. Averill 1972) auch davon ab, inwieweit in der Umwelt Gegenkräfte zur Bedrohung erkannt werden können. Positive Beziehungen zu Mitschülern und soziale Anerkennung schwächen die Gefahr der Bloßstellung und Abwertung durch die Gruppe ab. Der Grad der Bedrohlichkeit einer Sprechsituation wird demnach auch vom sozialen Kontakt zur Klasse bestimmt. Werden im Laufe des ersten Schuljahres parallel zur Durchführung des Programms soziale Beziehungen aufgebaut, müßte dies zu einer insgesamt positiven Beurteilung der Sprechsituationen führen und Angstreduktion begünstigen. Empirische Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen sozialer Beliebtheit und Schulangst könnten diese Annahme bestätigen (Horowitz 1962, McCandless et al. 1956).

Dieser angstreduzierende Effekt positiver sozialer Beziehungen könnte dann aber auch für die Kinder angenommen werden, die nicht am Programm beteiligt waren.

Spezielle Trainingsmaßnahmen sind demnach in ihrer Wirksamkeit erst dann sicher zu beurteilen, wenn von einem ähnlich hohen Grad an sozialer Beliebtheit in beiden Untersuchungsgruppen ausgegangen werden kann.

Einen besonderen Einfluß auf das sprechängstliche Verhalten wird die soziale Anerkennung in Leistungssituationen haben. Darüberhinaus könnte sich ein enger Kontakt zu Mitschülern auch außerhalb der eigentlichen Leistungssituationen z. B. in der Pause günstig auf die emotionale Befindlichkeit des Kindes auswirken. Die soziale Beliebtheit wird deshalb über die Rangpositionen bestimmt, die ein Schüler in einem auf Leistungs- und Spielsituationen bezogenen Soziogramm erreicht.

Hypothese 8:

Unter den Kindern, die als Partner in Spiel- und/oder Leistungssituationen gewählt worden waren, erreichen trainierte Kinder im Vergleich zum Vortest und im Vergleich zur Kontrollgruppe Angstreduktion.

Allgemeine Ängstlichkeit und Trainingserfolg (Formulierung der Hypothese 9)

Die Annahme einer situationsspezifischen Angst wie Sprechangst steht im Gegensatz zu jenen theoretischen Aussagen, die davon ausgehen, daß Angst situationsunabhängig immer in der gleichen Weise auftritt, kommt aber der Erfahrung entgegen, daß sich Personen in unterschiedlicher Weise vor bestimmten Dingen ängstigen. Wenn demnach Schulangst auch mit allgemeiner Ängstlichkeit nicht gleichzusetzen ist, könnte doch vermutet werden, daß Sprechangst in einem Zusammenhang mit der Bereitschaft steht soziale Situationen insgesamt vergleichsweise häufiger als be-

drohlich einzuschätzen. Diese Annahme legen eine Reihe von Untersuchungen nahe, welche enge Beziehungen zwischen allgemeiner Ängstlichkeit und Prüfungsangst aufzeigen (Paivio et al. 1961, Schell 1972, Nickel u. Schlüter 1970, Schwarzer 1975, Wiczercowski et al. 1975, eine Übersicht über ähnliche Ergebnisse aus dem angelsächsischen Raum gibt Gärtner-Harnach 1973).

Hohe allgemeine Ängstlichkeit kann vermutlich nicht über ein Programm verändert werden, das in wenigen Stunden lediglich auf die Reduktion von Sprechangst abzielt. Kinder mit höherer allgemeiner Ängstlichkeit werden demnach über die geplanten Maßnahmen in geringerem Ausmaß Sprechangst reduzieren können. Effekte des Trainingsprogramms sollten sich deshalb dann zeigen, wenn Kinder mit niedriger Ängstlichkeit aus den Trainingsklassen und Kontrollklassen miteinander verglichen werden.

Hypothese 9:

Unter den Kindern der Kontroll- und Trainingsgruppe, die zu Beginn des Trainings eine niedrigere allgemeine Ängstlichkeit erkennen ließen, erreichen die trainierten Kinder Angstreduktion. Dieser Angstabbau läßt sich auch im Vergleich der Vortestwerte mit den Nachtestwerten erkennen.

Schichtzugehörigkeit und Trainingserfolg

(Formulierung der Hypothese 10)

In der Verhaltenstherapie wird die Frage nach der Schichtzugehörigkeit des Patienten kaum gestellt und wenn, werden schichtspezifische Auswirkungen auf den Therapieerfolg meist nicht erwartet (Paul 1969).

Bei unterrichtlichen Maßnahmen zur Behandlung von Angst ist aber damit zu rechnen, daß die schlechteren Startbedingungen der Unterschichtkinder (Krapp 1973) zu häufigeren negativen Schulerfahrungen führen, die wiederum Trai-

ningsprozesse beeinflussen. Zudem dürften unabhängig von schulischen Erfolgen aufgrund der Instrumentalität und Spezifität der Lehrerrolle (Plake 1974) Gefühle der Fremdheit, mangelnde Einsicht in den Standpunkt des Lehrers und geringere Identifikationsmöglichkeiten die emotionale Befindlichkeit des Unterschichtkinds über längere Zeit negativ beeinflussen.

Möglicherweise ist aber auch das Verhalten des Lehrers gegenüber Unter- und Mittelschichtkindern unterschiedlich. So beobachtete Richer (1974) bei einem lehrerzentrierten Unterricht einen im Vergleich zu Mittelschichtkindern geringeren Anteil an Kontakten der Unterschichtkinder mit dem Lehrer. Nach Friedman (1976) erhalten Unterschichtkinder in geringerem Ausmaß nonverbale Verstärkung durch den Lehrer als Kinder der Mittelschicht. Wenn auch in beiden Untersuchungen Auswirkungen auf die Schulangst der Kinder nicht erfaßt wurden, lassen sie sich doch vermuten.

Angstunterschiede zwischen Kontrollgruppe und Trainingsgruppe nach der Programmdurchführung können demnach auch auf schichtspezifisch unterschiedliche Erfahrungen in Leistungssituationen zurückgeführt werden.

Effekte des Trainingsprogramms sollten sich demnach erst dann erkennen lassen, wenn beide Untersuchungsgruppen (Trainings- und Kontrollgruppe) hinsichtlich des Merkmals Schichtzugehörigkeit der Eltern parallelisiert wurden.

Der soziale Status wird über die Berufszugehörigkeit des Vaters bestimmt.

Hypothese 10:

Bei gleichem sozialen Status der Eltern erreichen die Kinder, die am Trainingsprogramm teilgenommen haben, Angstreduktion. Dieser Angstabbau läßt sich im Vergleich zur Kontrollgruppe und im Vergleich zu den Vortestwerten erkennen.

4. Durchführung der Untersuchung

Im folgenden wird das Trainingsprogramm in seinen Teilen beschrieben und der Ablauf der Untersuchung dargestellt. Einen Überblick über die verwendeten Angstmeßverfahren gibt Abschnitt 5.

4.1 Entwicklung und Durchführung des Sprechtrainingsprogramms

Um annähernd gleiche Leistungsvoraussetzungen bei den Sprechängstlichen zu erreichen, mußten den eigentlichen Trainingsaufgaben Sprachübungen vorgeschaltet werden. Dafür bot sich das "Sprachtraining für Schulanfänger" des Bayerischen Rundfunks an. In jeder der 16 Sendungen werden zwei bis vier "Strukturwörter" (Begleitheft zu den Sendungen, München 1974) vorgestellt und ihre Verwendung im Satz eingeübt.

An jede Sendung schlossen sich die Trainingsaufgaben für die Sprechängstlichen an. Diese Zusatzaufgaben sollten die in der Sendung angeschnittenen Themen aufgreifen, in ähnlichen Übungen weiterführen und zugleich durch ihre hierarchische Anordnung das Kind langsam an die Zielsituation (Sprechen vor der Klasse) heranführen. Vor der Ausarbeitung der Übungen mußte deshalb eine Angsthierarchie erstellt werden.

4.1.1 Angsthierarchie

Aufgrund der unterschiedlichen Zieldefinitionen konnten die in der Literatur angegebenen Hierarchien zur Sprechangst (z. B. Florin u. v. Rosenstiel 1976, Kondaš 1967, Paul 1966, Ullrich u. Ullrich 1976, Vrolijk 1975) lediglich als Anregung dienen.

Folgende, das Ausmaß von Sprechangst determinierende Situationsvariablen wurden angenommen:

- Gruppengröße,
- Leistungsdruck,
- Sprechzeit,
- sprachliche Gestaltungsschwierigkeit,
- Anwesenheit von Autoritätspersonen,
- räumliche Distanz zur Gruppe,
- visueller Kontakt mit der Gruppe.

Bei der Programmerstellung konnte die Variable "Anwesenheit von Autoritätspersonen" nicht berücksichtigt werden, da alle Aufgaben vom Klausurlehrer gegeben werden mußten. Für alle übrigen Situationsvariablen sind mehrere Schwierigkeitsabstufungen denkbar. Methodische, organisatorische und pädagogische Überlegungen (z. B. vertretbarer Leistungsdruck) legten folgende Schwierigkeitsabstufungen nahe:

1. Gruppengröße: Zweiergruppe - Klasse
2. Leistungsdruck: Zustimmung - Leistungsbeurteilung
3. Sprechzeit: kurze Aufgaben - lange Aufgaben
4. Sprachliche Gestaltungsschwierigkeit (vgl. Heuß 1974):
 - Aufgaben ohne Sprechen (Pantomime)
 - vorlesen
 - wortgetreue Wiedergabe eines Textes (Gedichtvortrag)
 - individuell gestaltete Wiedergabe von Gehörtem (Nacherzählung)
 - weitgehend freies, nach gemeinsam im Unterricht erarbeiteten Formulierungsvorschlägen ausgerichtetes Gestalten
 - Sprechen mit Bildvorlage
 - freies Formulieren eigener Gedanken und Erlebnisse.
5. Räumliche Distanz zur Gruppe:
 - im Gruppenverband sprechen
 - vor der Klasse sprechen
6. Visueller Kontakt mit der Gruppe:
 - "versteckt" (hinter der Tafel, hinter einem Vorhang) sprechen

- miteinander sprechen
- mit dem Rücken zur Klasse sprechen
- mit dem Gesicht zur Klasse sprechen.

Von den 448 möglichen Kombinationen schienen 160 zur Beschreibung von Unterrichtssituationen geeignet. Diese 160 Items wurden zur Bestimmung einer ersten Angsthierarchie herangezogen.

Da die langwierige Einschätzungsprozedur Kinder überfordert hätte, wurde der Katalog von Situationsbeschreibungen 15 Studenten der Pädagogik (Universität München) vorgelegt. Die Situationen waren formal durch die sechs Merkmale beschrieben. Die Studenten wurden aufgefordert, jede Situation auf einer 11-stufigen Skala hinsichtlich ihrer angstausslösenden Wirkung auf Kinder einzuschätzen (s. Anhang A). Der Gesamtpunktwert eines Items bestimmte dessen Stellung in der Hierarchie. Da in die endgültige Angsthierarchie nur 30 Items aufgenommen werden konnten, wurde von den rangniedrigeren jedes 7., von den ranghöheren jedes 5. Item ausgewählt. Bei Punktsummengleichheit wurde das Item mit der geringeren Streuung vorgezogen. Anschließend wurde jede Situation durch eine Sprechaufgabe inhaltlich festgelegt und von den Ratern noch einmal eingeschätzt, wobei aber nur eine einfache Rangordnung verlangt wurde (s. Anhang A). Zwischen den Rangreihen der beiden Einschätzungen ergaben sich keine bedeutsamen Abweichungen (Rangkorrelationskoeffizient nach Krueger-Spearman: .79).

Die ausgewählten 30 Sprechaufgaben wurden auch den Schülern der Trainingsgruppe vorgelegt.

Jedem Kind wurde einzeln die der Studentenfragung zugrundegelegte Aufgabenbeschreibung vorgelesen und zusätzlich zur visuellen Unterstützung des Gehörten eine schematische Zeichnung der Situation in die Hand gegeben. Danach wurden die Kinder aufgefordert, das Bild in eines von fünf bereitgestellten Kästchen je nach der angstausslösenden Wirkung der Situation

einzuordnen (s. Anhang A). In den folgenden Arbeitsabschnitten teilte dann jedes Kind die Bilder eines Kästchens so lange in schwierigkeitsgleiche Gruppen auf, bis die individuelle Angsthierarchie feststand. Bei 15 (von 16) Rangreihen zeigte sich ein engerer Zusammenhang (Kendall'scher Korrelationskoeffizient .39 bis .69). Anhand dieser 15 Rangreihen wurde für jedes Angstitem der Medianwert der einzelnen Rangplatzwerte ermittelt und über diese Medianwerte die Standardhierarchie festgelegt.

Bei allen Befragungen wurde auf die erheblich zuverlässigere Einschätzung durch Paarvergleich (Ferstl 1973) verzichtet. Bei den Studentenbefragungen stand die dafür notwendige Zeit nicht zur Verfügung, und die Schüler wären in ihrer Konzentrationsfähigkeit sicher überfordert gewesen.

Die ausgesonderten Aufgabentypen lassen sich folgendermaßen aufteilen (Beschreibung der Aufgaben s. Anhang A):

Tab. 1: Prozentualer Anteil merkmalsgleicher Aufgaben im Trainingsprogramm

Situations- variable	Situations- merkmal	prozentuale Häufigkeit
Gruppen- größe	Zweiergruppe	13
	Klasse	87
Leistungs- druck	ohne Leistungsdruck	33
	mit Leistungsdruck	66
Distanz zur Gruppe	in der Gruppe	36
	vor der Gruppe	64
visueller Kontakt	versteckt	7
	mit dem Rücken zur Klasse	20
	mit Maske	10
	voller Kontakt	63
Aufgaben- schwierigkeit	Pantomime	10
	Lesen	13
	wortgetreue Wiedergabe	16
	Nacherzählung	16
	Sprechen u. Anleitung	20
	Sprechen m. Bildvorlage	14
Sprechzeit	freies Formulieren	10
	kurze Sprechaufgaben	47
	lange Sprechaufgaben	53

4.1.2 Das Sprechtrainingsprogramm

Das Trainingsprogramm umfaßte 16 Übungseinheiten, jeweils von etwa 45 Minuten (1 Unterrichtsstunde). Jede Unterrichtsstunde war nach folgendem Schema aufgebaut:

- Durchführung einer Schulfunksendung und
- Anweisung zu angstfreiem Verhalten,
- Bearbeitung der Sprechaufgaben,
- Bewertung der eigenen Leistung durch die Kinder.

Die aufgrund der Annahmen zur kindlichen Sprechangst aufgestellten Forderungen für eine Behandlung konnten durch das eigene Trainingsprogramm nicht immer voll erfüllt werden. An den betreffenden Stellen wird auf die aufgetretenen Schwierigkeiten hingewiesen.

4.1.2.1 Sprechaufgaben

Inhaltliche Gestaltung:

Um zeitraubende Arbeitsanweisungen zu sparen, sollten sich die Sprechaufgaben inhaltlich direkt an die vorausgehende Schulfunksendung anschließen (Anregungen zu den Aufgaben fanden sich in den Begleitheften zu den Sendungen). Die Items der Kinderangsthierarchie mußten der jeweiligen Sendung angepaßt und deshalb mehrfach inhaltlich neu formuliert werden. Inwieweit sich dadurch Veränderungen in der hierarchischen Anordnung ergaben, konnte nicht festgestellt werden. Es war aber zu vermuten, daß sich ähnlich wie in den beiden Angsteinschätzungen durch die Studenten die Abweichungen in der hierarchischen Anordnung in vertretbaren Grenzen hielten. Darüberhinaus mußten allerdings auch geringfügige Veränderungen in der Angsthierarchie in Kauf genommen werden, wenn es das unterrichtsmethodische Vorgehen verlangte.

Anzahl der Sprechaufgaben:

Jede Schulfunksendung dauerte durchschnittlich etwa 15 Minuten. Für die eigentlichen Sprechaufgaben blieben deshalb insgesamt 16 mal etwa 30 Minuten. Dafür schienen 30 (mit einer Aufgabenwiederholung 60) Aufgaben angemessen.

Bearbeitungszeit:

Die Forderung nach einer möglichst langen Konfrontationszeit sollte durch eine Aufgabenwiederholung erfüllt werden (vgl. 3.2.3). Um Benachteiligungen zu vermeiden, mußte aber jede Aufgabe von mehreren Kindern und nicht nur von den vier Ängstlichen bearbeitet werden. Für nochmalige Wiederholungen hätte die zuhörende Klasse kaum die notwendige Aufmerksamkeit aufgebracht. Anstelle einer Wiederholung mußten deshalb - meist in der folgenden Stunde - formal gleiche, aber inhaltlich neue Aufgaben gestellt werden. Damit war nicht auszuschließen, daß die unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen Angstreduktion erschwerten.

Da sich der Ängstliche als erfolgreich erfahren sollte, mußten die einzelnen Aufgaben vollständig gelöst werden. Hinweise auf die Bearbeitungszeit (z. B. 1-5 Sätze sprechen) wurden deshalb durch ein allgemein gültiges Abbruchkriterium ergänzt. Danach sollte der Ängstliche so lange in der Situation ausharren, bis die gebrachte Leistung ein Lob rechtfertigte. Vor allem bei längeren Aufgaben war deshalb die Bearbeitungszeit weitgehend vom Lehrer bestimmt, so daß nach dessen Lehrstil (stark dirigistisches Verhalten vs. Eingehen auf das Kind), nach der jeweiligen Gruppensituation (aufkommende Unruhe im Klassenzimmer) und nach der Geneigtheit des Kindes zum Sprechen die Sprechzeiten variieren könnten.

4.1.2.2 Verhaltensanweisungen

Vor den ersten Übungen wurde der Klasse ein Kapitel aus "Pippi Langstrumpf" von A. Lindgren vorgelesen (Tonbandauf-

zeichnung). Anschließend wurden die Kinder aufgefordert, sich ähnlich wie Pippi zu verhalten und sich vor den Sprechaufgaben ein Kommando zu geben. Jede der acht Verhaltensanweisungen wurde in einer der nachfolgenden Stunden wiederholt und sollte von den Kindern (in Form von Selbstinstruktionen) übernommen werden. Eine Kontrolle über das Ausmaß der selbsterteilten Anweisungen konnte aus organisatorischen Gründen nicht durchgeführt werden. In den ersten vier Stunden wurden die Verhaltensanweisungen über Tonband, später vom Untersuchungsleiter gegeben. Nachdem die geforderte Verhaltensweise beschrieben worden war, wurde die Anweisung in einem kurzen Satz zusammengefaßt, der von den Kindern nachgesprochen werden sollte. Kinder, die bereit waren, die Verhaltensanweisung zu übernehmen, sollten ein Kreuz in den Kreis an der oberen Kante ihres Arbeitsblattes zeichnen.

Folgende Sätze sollten nachgesprochen werden:

- Ich will mitarbeiten.
- Ich will bei allen Aufgaben mitsprechen.
- Ich will mich oft melden.
- Ich will vor der Klasse laut sprechen.
- Ich will beim Sprechen die Klasse anschauen.
- Ich will langsam sprechen.
- Ich will ruhig stehen.
- Ich will der Klasse sagen, was ich weiß.

Vier Anweisungen forderten zur Mitarbeit im Unterricht auf. Die übrigen Instruktionen bezogen sich auf Verhaltensweisen, die als Angstindikatoren gelten konnten. Drei Merkmale wurden in den Kontrollmessungen (Prüfliste von Paul, Schätzskala) erfaßt. Besonders schwierig war die vorletzte Anweisung (ruhig stehen). Da anzunehmen war, daß sie ohne ausreichende Vorübungen nicht übernommen werden konnte, wurden vor der 13. und 14. Stunde einige Entspannungsübungen durchgeführt. Die Übungen beschränkten sich auf den Arm-Schulterbereich und wurden dem Entspannungstraining für Kinder von Koeppen (1974) entnommen (Verhaltensanweisungen s. Anhang A).

4.1.2.3 Bewertung der eigenen Leistung

Zu jeder Schulfunksendung gehörte ein Arbeitsblatt. Auf jedes dieser Blätter wurden die Umriss eines Hasen aufgedruckt. Am Ende einer Stunde wurden die Kinder aufgefordert, sich zu überlegen, ob sie die Verhaltensanweisungen immer oder nur manchmal übernommen hatten. Je nachdem sollten sie den Hasen ganz oder teilweise anmalen.

Ab der 9. Stunde, von der ab verstärkt Aufgaben unter Leistungsdruck gestellt wurden, sollten die Schüler zusätzlich eine Bewertung der eigenen sprachlichen Leistung geben. Die Kinder sollten den Hasen nur dann anmalen, wenn sie die Verhaltensanweisungen übernommen und "gut" gearbeitet hatten bzw. mit sich zufrieden waren.

Alle Anweisungen, Arbeitsaufträge und die Aufforderungen zur Bewertung der eigenen Leistung waren an die ganze Klasse gerichtet. Für die nicht-sprechängstlichen Kinder der Klasse, die bei den einzelnen Übungen nicht drangekommen waren, zählte dann die eifrige Mitarbeit als gelungene Leistung.

Zum Abschluß jeder Übungseinheit wurde die ganze Klasse für ihre Mitarbeit gelobt.

4.2 Untersuchungsablauf

Die Untersuchung wurde vom Januar 1978 bis November 1978 an mehreren Grundschulen im Süden, Westen und im Zentrum Münchens durchgeführt.

Die Auswahl der Klassen war von der Bereitschaft der Lehrer zur Mitarbeit und der Zustimmung der Eltern zur Durchführung der psychologischen Verfahren abhängig. Ende 1977 wurde an die Eltern der Schulanfänger mehrerer Schulen ein Brief gerichtet, der über die Zielsetzung der Arbeit und die geplanten Meßverfahren informierte (s. Anhang B). Nachdem die Klassen ausgeschieden worden waren, in denen mehr als

ein Elternpaar die Untersuchung abgelehnt hatte, blieben neun Klassen übrig, von denen eine zur Durchführung des Beobachtertrainings herangezogen wurde.

4.2.1 Untersuchungsabschnitte und Überblick über die verwendeten Verfahren

In der Voruntersuchung wurden in allen acht Klassen Angstmessungen und ein Intelligenztest (CMM 1-3, Schuck et al. 1975) durchgeführt. Dabei wurden 182 Kinder (87 Mädchen und 95 Jungen) erfaßt, 26 Kinder fielen wegen Krankheit, Nichtzustimmung der Eltern oder unzureichender Deutschkenntnisse aus.

Zur Erfassung von Angst wurden folgende Verfahren eingesetzt: Prüfliste von Paul (1966), eine vom Untersuchungsleiter entwickelte Schätzskala zur Beurteilung des Ausdrucksverhaltens, das Furchtthermometer von Wolpe (1958), eine Kurzfassung des Sprechangstfragebogens von Paivio et al. (1961) und der Test zur allgemeinen Ängstlichkeit von Langfeldt-Nagel (1977). Zusätzlich wurden die Lehrer gebeten, die Sprechängstlichen ihrer Klasse zu nennen.

In der zweiten Hälfte des Schuljahres wurde das Trainingsprogramm durchgeführt. Geplant waren 16 Übungsstunden jeweils im Abstand von einer Woche. Durch Krankheit der Lehrer verschob sich die Zeiteinteilung, so daß in einigen Fällen gegen Schuljahresende zwei Übungseinheiten pro Woche angesetzt werden mußten. In einer Klasse fiel die letzte Stunde aus. Da deren Aufgaben in der Angsthierarchie über der eigentlichen Zielaufgabe lagen, wurde aber eine Benachteiligung dieser Klasse nicht angenommen.

Nach Abschluß des Trainingsprogramms (Juli 1978) wurden in allen acht Klassen die Befragungen zum soziometrischen Status und in den Untersuchungsgruppen die Angstmessungen des Vortests durchgeführt (erste Nachuntersuchung). Zudem wurden

von den Lehrern für die Sprechängstlichen der Klasse Angaben zur Berufsposition des Vaters (der alleinerziehenden Mutter) und Leistungsbeurteilungen in den Fächern Deutsch und Mathematik erfragt. Etwa zur selben Zeit fanden die Unterrichtsbeobachtungen statt (s. 4.2.4).

In der 2. Nachuntersuchung (November 1978) wurden dieselben Verfahren wie im Juli eingesetzt. Tabelle 2 zeigt die einzelnen Untersuchungsabschnitte im Überblick (s.S.93).

Tab. 2: Überblick über die in der Untersuchung erfaßten Variablen und die verwendeten Verfahren

Zeitpunkt der Untersuchung	Personen	Variable	Verfahren
<u>Vortest</u> Januar 1978	alle Schüler der acht Klassen n = 182	Angst Intelligenz	Prüfliste (Paul) Schätzskala Furchtthermometer Sprechangstfragebogen Ängstlichkeitsfragebogen Wörterproduktion Lehrerbefragung CMM 1-3
<u>während des Trainings</u> Januar bis Juli 1978	Trainingsklassen (4 Klassen) Trainings- und Kontrollklassen (8 Klassen)	Lehrerverhalten Lehrerverhalten	Unterrichtsbeobachtung (Interaktionsanalyse nach Flanders) Unterrichtsbeobachtungen (Interaktionsanalyse nach Flanders, Einschätzung nach Tausch u. Tausch)
<u>Nachtest</u> Juli 1978	Trainingsgruppe (n = 14) Kontrollgruppe (n = 14) Trainings- u. Kontrollklassen (8 Klassen)	Angst Schicht Schulleistung soziale Beliebtheit	Prüfliste (Paul) Schätzskala Furchtthermometer Sprechangstfragebogen Ängstlichkeitsfragebogen Wörterproduktion Lehrerbefragung Lehrerbefragung Soziogramm
<u>follow up</u> November 1978	Trainingsgr. (n = 13) Kontrollgr. (n = 13) alle acht Klassen	Angst soziale Beliebth.	Verfahren wie in der ersten Nachuntersuchung Soziogramm

4.2.2 Gruppenbildung

Das Trainingsprogramm wurde an 16 Kindern aus 4 Klassen durchgeführt. Ebenso viele Kinder aus den restlichen Klassen bildeten die Kontrollgruppe. Die Zuteilung ganzer Klassen zu einer der beiden Untersuchungsgruppen war notwendig, um den Einfluß von Modellernen für Kontrollkinder auszuschalten. Damit stellte sich die Blockrandomisierung als Methode der Wahl dar. Die Gruppen wurden klassenweise hinsichtlich des Angstausmaßes nach der Prüfliste von Paul (1966) parallelisiert. Jeweils 4 Ängstlichen einer Klasse wurden 4 Kinder mit gleichen bzw. ähnlich hohen Angstwerten aus einer anderen Klasse zugeordnet. Die einzelnen Klassen wurden dann über Zufallswahl der Experimental- bzw. Kontrollgruppe zugeteilt.

Anschließend wurden die Werte des Intelligenztests und der übrigen Angstverfahren auf Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen hin untersucht (Wilcoxon-Randsummentest). Lediglich für die Werte des Sprechangstfragebogens ergaben sich bedeutsame Abweichungen zwischen Trainings- und Kontrollgruppe.

Die beiden Gruppen lassen sich wie folgt beschreiben:

		Experimental-	Kontrollgruppe
Geschlecht	Mädchen	8	9
	Jungen	8	7
Beruf des Vater/der alleinerzie- henden Mutter	Arbeiter	9	10
	Handwerker		
	mittlere Beamte	7	6
	Angestellte akadem. Berufe	0	0

4.2.3 Kontrollgruppe

Die Lehrer der Kontrollgruppe erhielten als unverbindliches Angebot die Kassetten und das Arbeitsmaterial für die 16 Schulfunksendungen, die ein Teil des Sprechtrainingsprogramms waren und zur gleichen Zeit im Bayerischen Rundfunk gesendet wurden. Damit sollten diese Klassen für die Strapazen der Voruntersuchung entschädigt werden. Obwohl den Lehrern die Durchführung des Programms freigestellt war, zeigte sich doch später, daß alle vier Klassen intensiv mit den Sendungen gearbeitet hatten. Der Kontakt zwischen Untersuchungsleiter und den Lehrern der Kontrollgruppe war bis zur ersten Nachuntersuchung unterbrochen.

4.2.4 Beratung der Lehrer und Unterrichtsbeobachtung

Vor der ersten Trainingsstunde war den Lehrern Grundsätzliches zum Aufbau des Programms und zum Ziel der Untersuchung mitgeteilt worden (s. Anhang A). Für jede Übungseinheit wurden dann kurze schriftliche Unterrichtsvorbereitungen ausgegeben (s. Anhang A). Zusätzlich wurden vor und nach den einzelnen Stunden methodische Probleme im Zusammenhang mit der Programmdurchführung mit den Lehrern besprochen.

Das Arbeiten mit den Schulfunksendungen wich etwas von der gewohnten Unterrichtspraxis ab. Die Kinder mußten Anweisungen vom Tonband übernehmen, das eigene Arbeitstempo vorgegebenen Zeiteinteilungen anpassen und weitgehend selbständig die einzelnen Aufgaben lösen. Zumindest bei einigen Kindern mußte deshalb mit Umstellungsschwierigkeiten gerechnet werden. Um der Klasse und vor allem dem Lehrer die Möglichkeit zu geben, sich ohne die Störung durch einen Beobachter mit dem Programm vertraut zu machen, setzte die Unterrichtsbeobachtung nicht sofort in den ersten Trainingsstunden ein. Von der 7. Stunde ab wurden die Trainingsabschnitte auf Ton-

band aufgenommen und vom Untersuchungsleiter mit Hilfe des Flanderschen Interaktionsschemas (Hanke et al. 1976, Flanders 1970, s. Anh. C) ausgewertet.

Kurz vor der ersten Nachuntersuchung wurde durch drei Beobachter der Ablauf von drei Unterrichtsstunden mit Hilfe des Flanderschen Interaktionsschemas festgehalten und das Lehrerverhalten an Hand der Richtlinien von Tausch u. Tausch (1977, s. Anh. C) in den Dimensionen Wertschätzung und Lenkung beurteilt.

4.2.5 Beobachtertraining

Die drei Beobachter, die das Lehrerverhalten in drei Unterrichtsstunden erfaßten, wurden auch zur Einschätzung des kindlichen Ausdrucksverhaltens (Prüfliste, Schätzskala) eingesetzt.

Das Beobachtertraining war deshalb in zwei Abschnitte aufgeteilt:

Erster Abschnitt: Vor Beginn der Untersuchung wurden die Beobachter im Einsatz der Prüfliste von Paul und der Schätzskala geschult. Hierbei wurde Grundsätzliches zu Beobachtungsverfahren (Beobachterfehler) besprochen und auf die Beurteilungskategorien der Prüfliste und der Schätzskala ausführlich eingegangen. Anschließend wurden die Beobachter anhand von Filmmaterial in die Verfahren eingeübt. Das Filmmaterial bestand aus Aufnahmen von Kindern verschiedener Klassen beim Sprechen vor Gruppen. Zusätzlich wurden Schüler einer Klasse mit Hilfe der beiden Verfahren beurteilt. Die Kinder, die für das Training herangezogen wurden, nahmen an der Untersuchung selbst nicht teil. Das Training wurde beendet, als zwischen den drei Beobachtern eine befriedigende Urteilsübereinstimmung erreicht worden war. Zusätzliche Übungsphasen erschienen innerhalb eines Untersuchungsabschnittes, der jeweils nur einige Tage umfaßte, nicht notwendig, wohl aber vor den beiden Nachuntersuchungen.

Die gesamte Untersuchung erstreckte sich über den Zeitraum von fast einem Jahr. Empirische Befunde zeigen, daß bei längeren Beobachtungszeiten die im Training erworbene Übereinstimmung mit dem Beobachtungssystem mit der Komplexität des Systems und der zeitlichen Nähe zu den vorausgegangenen Trainingsphasen fluktuiert (observer drift, vgl. De Master et al. 1977), wobei mit einer Angleichung der Beobachterergebnisse eine abnehmende Übereinstimmung mit dem Beobachtungssystem einhergehen kann.

Bei Beobachtungen über einen längeren Zeitraum ist zudem mit dem Aufkommen von Trägheitsmomenten zu rechnen, die zu einer Selektion der Wahrnehmung und damit zu geringeren Angstwerten führen können (Lüdtke u. Friedrichs 1971). Umgekehrt könnte aber bei der Prüfliste von Paul auch eine größere Variabilität der erfaßten Verhaltensweisen in späteren Testabschnitten schon allein deshalb erwartet werden, weil die Berücksichtigung von 20 Kategorien anfangs erhebliche Schwierigkeiten bereitet (vgl. Goldfried u. Trier 1974).

Vor den beiden Nachuntersuchungen mußte deshalb die Stabilität der Beobachterprozesse durch ein erneutes Kodieren des Übungsmaterials überprüft werden. Dabei sollte anhand des Filmmaterials so lange geübt werden, bis eine weitgehende Angleichung der Beobachterurteile an die Protokolle des ersten Trainingsabschnitts erreicht war.

Die Angaben zur Stabilität und Übereinstimmung der Beobachterurteile finden sich im nächsten Abschnitt bei der Darstellung der Verfahren.

Zweiter Abschnitt: Die Unterrichtsstunden sollten mit Hilfe des Flanderschen Interaktionsschemas ausgewertet werden. Zusätzlich sollten Einschätzungen des Lehrerverhaltens in den Dimensionen Wertschätzung und Lenkung (Tausch u. Tausch 1977) durchgeführt werden.

Nachdem die Beobachter in das Interaktionsanalyseschema von

Flanders und in den dimensionsanalytischen Ansatz von Tausch u. Tausch eingeführt worden waren, folgten praktische Übungen. Dafür standen Unterrichtsfilme des 'Instituts für Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung', München, und Tonbandaufzeichnungen von Unterrichtsstunden (vom Untersuchungsleiter erstellt) zur Verfügung.

Während des Trainings ergaben sich für die Beobachtereinschätzungen in der Dimension "Wertschätzung" Korrelationswerte (Maßkorrelation) von .71 bis .92, für die Einschätzungen in der Dimension "Lenkung" Korrelationswerte von .75 bis .95. Die Ergebnisse aus den drei Unterrichtsstunden korrelierten mit .97 bis .98 (Dimension Wertschätzung) und mit .72 bis .83 (Dimension Lenkung) miteinander.

Hinsichtlich der Beurteilungen mit Hilfe des Interaktionsschemas von Flanders mußte zusätzlich eine befriedigende Übereinstimmung zwischen den Urteilen der Beobachter und des Untersuchungsleiters erreicht werden, der das Lehrerverhalten während des Trainings erfaßte. Das Beobachtertraining wurde abgeschlossen, als zwischen den Urteilen der drei Beobachter und zwischen Beobachter- und Untersuchungsleiterurteilen Übereinstimmungen in der Signierung pro Intervall von 79% bis 83% erreicht worden waren.

Die Ergebnisse aus den drei Unterrichtsstunden zeigten in einigen Fällen größere Abweichungen zwischen den drei Beobachtern (Übereinstimmung in der Signierung: von 49% bis 80%). Bei der Erstellung der Häufigkeitsmatrix wurde bei teilweiser Übereinstimmung dann die Signierung gewählt, die von zwei Beobachtern gegeben worden war. In den wenigen Fällen, in denen keine Übereinstimmung in der Signierung vorlag, wurden die Beobachter gebeten, anhand der Tonbandaufzeichnungen der Unterrichtsstunden das eigene Protokoll zu überprüfen. Diese zweiten Ergebnisse waren dann für die Auswertung entscheidend.

5. Zu den verwendeten Angstmeßverfahren

Trotz der Fülle von Angstmeßverfahren, die bereits entwickelt wurden, finden sich kaum solche, die für jüngere Kinder brauchbar sind. Deshalb mußten vorhandene Verfahren für die eigene Untersuchungsgruppe z. T. modifiziert werden.

Im folgenden werden die in der Untersuchung verwendeten Verfahren vorgestellt, wobei jeweils auf notwendige Abänderungen hingewiesen wird. Die aufgeführten Ergebnisse wurden, sofern der Zeitpunkt der Messung nicht angegeben ist, im Vor-test gewonnen. An diesem nahmen 182 Kinder teil.

5.1 Die Erfassung sprechängstlichen Verhaltens mit Hilfe der Prüfliste von Paul (PrL)

Die Behavioral Checklist for Performance Anxiety, die von Paul (1966) auf Grund eigener Beobachtungen und in Anlehnung an das Beobachtungsinventar von Clevenger u. King (1961 in Paul 1966) entwickelt wurde, erfaßt in 20 Kategorien kurzfristige Reaktionen bei Sprechangst.

Dabei werden die Probanden aufgefordert, zu einem Thema vor Zuhörern zu sprechen. Anhand der Prüfliste (s. Anhang B) werden dann die in einer Beobachtungseinheit auftretenden Reaktionen registriert.

In der eigenen Untersuchung wurde wie folgt vorgegangen.

5.1.1 Testdurchführung

Aufgabenstellung: Die Testaufgaben sollten hinsichtlich der geforderten sprachlichen Leistung dem intellektuellen Entwicklungsstand der Kinder angemessen sein und zudem durch die Möglichkeit zu individueller Gestaltung die Übernahme von Sprachmustern des Vorredners erschweren. Aufgrund dieser Überlegungen boten sich freie Erlebnisberichte an, bei de-

nen erwartet werden konnte, daß alle Kinder über den dafür notwendigen Erfahrungshintergrund verfügten. Stark emotionsgeladene Themen wie "Ein Unglück", "Da hatte ich Angst" mußten vermieden werden, um die durch die angesprochenen Erlebnisse hervorgerufene Erregung möglichst gering zu halten.

In den einzelnen Testabschnitten wurden folgende Themen gestellt:

Voruntersuchung:	Am Morgen, Spiele am Nachmittag
Nachuntersuchung:	Am Abend, Spiele im Freien
follow up:	Am Sonntag, Mein liebstes Spiel.

Aussagen über Angstveränderungen können nur dann gemacht werden, wenn anzunehmen ist, daß mit Hilfe der Prüfliste eine repräsentative Stichprobe stabiler angstrelevanter individueller Verhaltensweisen erfaßt werden kann. Die Brauchbarkeit des Verfahrens hängt demnach auch von der Länge der Beobachtungsphasen ab. In den einzelnen Untersuchungen variieren die Beobachtungszeiten von 3 Minuten (Vrolijk 1975) bis 4 (Paul 1966, Goldfried u. Trier 1974) bzw. 5 Minuten (Tunner 1975b). Im Hinblick auf den Leistungsstand der Kinder erschien es notwendig, die Gesamtredezeit von 3 Minuten auf zwei Testabschnitte von je 1 1/2 Minuten aufzuteilen.

Testsituation: Die Forderung nach gleichen Testbedingungen für alle Kinder machte folgende Maßnahmen notwendig:

- Um die Möglichkeit, Sprachmuster des Vorredners zu übernehmen, gering zu halten, wurden in jedem Testdurchgang die beiden Themen im Wechsel gestellt. Der ursprüngliche Plan, während der vorausgehenden Rede das Kind in einem Nebenzimmer zu beschäftigen, wurde aus Gründen der Aufsichtspflicht fallengelassen.
- Trotzdem mußte bei den letzten Rednern einer Testreihe mit einer größeren Vertrautheit mit der Situation und

einem Zuwachs an Lösungsmöglichkeiten gerechnet werden. Beides konnte zu einem angstfreieren Verhalten führen. Deshalb wurde im zweiten Durchgang die zufällig getroffene Reihenfolge der Redner umgekehrt.

- Da mit der Länge der gesamten Sprechzeit innerhalb einer Klasse Veränderungen im Zuhörerverhalten zu erwarten waren (größere Unruhe, Unaufmerksamkeit der Kinder bei den ständig sich wiederholenden Themen, verschärftes Eingreifen der Lehrerin zur Aufrechterhaltung der Disziplin) wurden die Zuhörer aufgefordert, während der Erzählungen zu zeichnen, dabei allerdings zuzuhören und die Reden nicht durch eigene Gespräche zu unterbrechen.

Testdurchführung: Jeweils vor Beginn eines Testabschnittes wurden der ganzen Klasse die Themen bekanntgegeben. Die Anweisungen waren schriftlich fixiert, wurden aber frei gegeben. Im ersten Durchgang wurden die Aufgaben vom Untersuchungsleiter gestellt, in allen folgenden Abschnitten (auch in den Nachuntersuchungen) übernahm einer der drei Beobachter diese Aufgabe (s. Anhang B).

Nach der allgemeinen Einführung wurden die Kinder in der vorher festgelegten Reihenfolge aufgerufen, aufgefordert, auf dem Furchtthermometer den Grad ihrer Erregung anzuzeigen, und zum Sprechen ermuntert. Bei Pausen über eine ganze Beobachtungseinheit hinweg (Beobachtungs- und Kodierphase) wurden kurze Sprechimpulse gegeben, etwa durch Wiederholung der Themenstellung oder durch kurze Fragen wie: Und dann? Was machst du dann? Zum Schluß wurde das Kind gelobt und mit einem kleinen Geschenk belohnt.

Beobachtungsverfahren: Die Redezeit von 1 1/2 Minuten war in sechs Phasen von jeweils 10 Sekunden Beobachtung und 5 Sekunden Kodierung aufgeteilt. Wegen ihrer Kürze dürfte die Beobachtungsdauer von 10 Sekunden einen geringen Ausfall von Be-

obachtungen gewährleisten (vgl. Hutt u. Hutt 1970). Dem Vorteil einer Gleichschaltung der Beobachtungsphasen steht als Nachteil gegenüber, daß keine Aussagen darüber gemacht werden können, ob einzelne Verhaltensweisen über einen längeren Zeitraum beibehalten wurden oder immer wieder neu auftraten.

Die Verhaltensregistrierung erfolgte durch drei, voneinander unabhängige Beobachter; die Prüfliste lag in einer Übersetzung des Untersuchungsleiters vor, der auch die Protokolle auswertete.

5.1.2 Reliabilität

Die Forderung nach reliablen Ergebnissen bezieht sich auf die Stabilität der Ergebnisse, auf die Übereinstimmung zwischen den Beobachterergebnissen und auf die Stabilität der Beobachterprozesse.

5.1.2.1 Beobachterübereinstimmung

Die Wahl der statistischen Verfahren ist von der Fragestellung der Untersuchung abhängig. Da Aussagen über die Gesamthöhe der Angst und über einzelne Merkmale sprechängstlichen Verhaltens gemacht werden sollten, konnten Phasenverschiebungen im Kodierungsprozeß bei der Beurteilung der Interraterreliabilität vernachlässigt werden. Der Grad der Übereinstimmung zwischen den Beobachtern ließ sich deshalb über den korrelativen Zusammenhang der Daten (Maßkorrelation nach Pearson) bestimmen.

Im Beobachtertraining sollten aber zusätzlich Rückmeldungen über die Gleichzeitigkeit der Kodierungen die Genauigkeit der Einschätzung erhöhen. Der Grad der Übereinstimmung wurde hier als Prozentwert der signierten Platz-(S-P-)Übereinstimmung angegeben; eine Zufallskorrektur nach Scott erschien bei der

Höhe der Kategorienzahl nicht notwendig (Mees 1977a).

Gegen Ende der Trainingsphase im Januar lagen die S-P-Übereinstimmungswerte bei 84%, 87% und 91%.

Mit einigen Ausnahmen zeigt sich auch bei den Werten pro Kategorie und den Summenwerten der Voruntersuchung eine befriedigende Übereinstimmung zwischen den Einschätzungen der drei Beobachter (Tab. 3, s.S.104).

Tab. 3: Beobachterübereinstimmung im Verhaltenstest
(Prüfliste von Paul), Korrelationswerte (Pear-
son Maßkorrelation) für den 1. und 2. Durchgang

Kategorie Nr.	Korrelationswerte (1./2. Durchgang)					
	Rater1/Rater2		Rater3/Rater2		Rater1/Rater3	
1	.83	h.s.	.90	h.s.	.76	h.s.
	.98	h.s.	.96	h.s.	.93	h.s.
2	.89	h.s.	.88	h.s.	.89	h.s.
	.98	h.s.	.97	h.s.	.96	h.s.
3	.85	h.s.	.84	h.s.	.88	h.s.
	.98	h.s.	.92	h.s.	.91	h.s.
5	.87	h.s.	.87	h.s.	.86	h.s.
	.96	h.s.	.96	h.s.	.96	h.s.
6	.85	h.s.	.85	h.s.	.80	h.s.
	.99	h.s.	.96	h.s.	.96	h.s.
7	.91	h.s.	.93	h.s.	.90	h.s.
	.97	h.s.	.97	h.s.	.97	h.s.
8	1.00	h.s.	.29	h.s.	.29	h.s.
	1.00	h.s.	.96	h.s.	.96	h.s.
9	.78	h.s.	.87	h.s.	.70	h.s.
	.97	h.s.	.95	h.s.	.94	h.s.
10	.83	h.s.	.71	h.s.	.80	h.s.
	.92	h.s.	.95	h.s.	.89	h.s.
11	.83	h.s.	.88	h.s.	.89	h.s.
	1.00	h.s.	.89	h.s.	.89	h.s.
13	.64	h.s.	.90	h.s.	.45	h.s.
	.00	n.s.	.67	h.s.	.01	n.s.
14	.53	h.s.	.35	h.s.	.53	h.s.
	.72	h.s.	.75	h.s.	.76	h.s.
15	.82	h.s.	.77	h.s.	.65	h.s.
	.84	h.s.	.84	h.s.	.74	h.s.
16	.81	h.s.	.56	h.s.	.70	h.s.
	.79	h.s.	.68	h.s.	.91	h.s.
17	.85	h.s.	.92	h.s.	.79	h.s.
	.92	h.s.	.92	h.s.	.86	h.s.
18	—		—		—	
19	—		—		—	
20	.95	h.s.	.95	h.s.	1.00	h.s.
	.94	h.s.	.96	h.s.	.92	h.s.
	.97	h.s.	.96	h.s.	.93	h.s.
Gesamtwerte						
1.Durchgang	.86	h.s.	.87	h.s.	.84	h.s.
2.Durchgang	.95	h.s.	.95	h.s.	.92	h.s.
Vortest	.93	h.s.	.94	h.s.	.91	h.s.

jeweils 1. Zeile: Korrelation für den 1. Testabschnitt
jeweils 2. Zeile: Korrelation für den 2. Testabschnitt
h.s. : auf dem 0,1%-Niveau signifikant
n.s. : nicht signifikant

Die erhöhten Werte im zweiten Durchgang könnten auf die bereits erwähnten (vgl. 4.2.5) Angleichungstendenzen hinweisen. Ob damit eine geringere Übereinstimmung mit dem Kategoriensystem einherging, ließ sich nicht feststellen, da zwischen den beiden Testabschnitten nochmalige Trainingsphasen nicht durchgeführt wurden.

Möglicherweise wird der Korrelationswert der Gesamtergebnisse aber auch durch die Bevorzugung einzelner Kategorien erhöht, denn "häufig vorkommende Kategorien, für die meist eine gute Übereinstimmung erreicht wird, werden dabei zu sehr gewichtet" (Kern 1976,83). Die größeren Abweichungen bei den Kategorien 8, 13 und 14, für die nur wenige Beobachtungen vorliegen, könnten diese Vermutung bestätigen. (Auf die Kategorien 18 und 19 kamen in drei Abschnitten so wenige Kodierungen, daß Korrelationsberechnungen nicht möglich waren, die Kategorien 4 und 12 wurden in beiden Durchgängen nicht signiert.)

Da Selbstaussagen des Ängstlichen über seine subjektive Befindlichkeit als Zusatzinformation über den Probanden die Beobachterprozesse beeinflussen können, sollte grundsätzlich der Beobachter, der das motorische Verhalten erfaßt, nicht Angstaussagen des Kindes provozieren (Mees 1977b).

Aus arbeitstechnischen Gründen mußte aber die Angsteinschätzung mit Hilfe des Furchtthermometers mit der Sprechaufgabe gekoppelt werden. Um den Einfluß dieser Vorinformation auf den Beurteiler abschätzen zu können, wurde die Befragung immer von demselben Beobachter durchgeführt (Rater1).

Dessen Ergebnisse weichen vor allem im 2. Durchgang bei Kategorie 13 von denen der beiden anderen Beobachter ab. Hinsichtlich der Gesamtwerte pro Versuchsperson zeigen aber die Korrelationskoeffizienten keine nennenswerten Differenzen. Da zudem zwischen den Ergebnissen der Angstbefragung und den Werten bei der Prüfliste kein direkter (linearer) Zusammen-

hang erkennbar ist (Tab.10), könnte angenommen werden, daß durch die Angstaussagen die Beobachterprozesse nicht beeinflusst wurden.

Die Frage nach der Übereinstimmung der Beobachterurteile stellte sich auch bei den Nachuntersuchungen. Dort wurden S-P-Übereinstimmungen von 76% bis 85% erreicht.

5.1.2.2 Stabilität der Ergebnisse

Im Vergleich zum ersten Testabschnitt sank im zweiten Testabschnitt der Voruntersuchung der durchschnittliche Angstgesamtwert erheblich ab (Tab.4).

Tab. 4: Mittelwerte und Standardabweichungen (s) für die beiden Testabschnitte und für den gesamten Vortest (n = 182)

Testabschnitt	Mittelwert	s	Vertrauensbereich
1	57	13.7	55 - 59
2	46	13.9	44 - 48
1 + 2	103	23.3	100 -107

Dieser Werteabfall läßt sich auch im Vergleich der Mittelwerte pro Kategorie erkennen (Tab.5, s.S.107).

Tab. 5: Prüfliste:

Durchschnittliche Kodierungen pro Kategorie und
Korrelationen (Pearson Maßkorrelation) zwischen
den Ergebnissen des 1. und 2. Durchgangs
(n = 182)

Kategorie Nr.	Mittelwert 1. / 2. Durchgang		Korrelation 1./2. Durchgang
1	0.6	0.2	.40 h.s.
2	8.1	6.2	.52 h.s.
3	1.5	1.0	.43 h.s.
5	11.0	7.0	.17 s.
6	4.0	1.8	.14 s.
7	6.3	7.6	.14 s.
8	0.1	0.1	.45 h.s.
9	12.6	11.3	.46 h.s.
10	1.4	2.8	.40 h.s.
11	0.2	0.1	.01 n.s.
13	0.3	0.1	.01 n.s.
14	0.3	0.6	.30 h.s.
15	1.4	1.6	.38 h.s.
16	0.1	0.1	.19 s.
17	2.9	1.9	.43 h.s.
18	0.01	0.01	.00 n.s.
19	0.01	0.05	.01 n.s.
20	6.3	3.7	.42 h.s.
Gesamtwert	57.1	46.2	.44 h.s.

h.s.: auf dem 0,1%-Niveau signifikant

s.: auf dem 5%-Niveau signifikant

n.s.: nicht signifikant

Zwischen den Summenwerten pro Person aus beiden Durchgängen zeigte sich ein hochsignifikanter Zusammenhang ($r_{tt} = .44$, s.Tab. 5). Die Angstwerte pro Kategorie korrelierten allerdings nicht in jedem Fall sehr eng miteinander (Tab. 5).

Damit kann für alle Kategorien eine befriedigende Stabilität der Werte nicht angenommen werden. Für die Bestimmung von Sprechanst sollte deshalb der Gesamtwert herangezogen werden. Eine Auswertung der Nachtestergebnisse pro Kategorie wurde lediglich für die gesamte Trainingsgruppe bei der Frage nach der Wirksamkeit der Verhaltensinstruktionen durchgeführt.

5.1.2.3 Stabilität der Beobachterprozesse

In den Übungsphasen vor den Nachuntersuchungen konnte eine größere Übereinstimmung mit den Protokollen des ersten Trainingsabschnitts nicht erreicht werden (Tab.6).

Tab. 6: Übereinstimmung zwischen den ersten und den nachfolgenden Trainingsprotokollen (prozentualer Anteil der signierten Platz-Übereinstimmungen)

Rater	Übungsabschnitt	
	2	3
1	65	57
2	68	72
3	71	64

Die Abweichungen erwiesen sich aber in keinem Testabschnitt als bedeutsam (Überprüfung mit dem Wilcoxon-Randsummentest, Claus u. Ebner 1977).

5.1.3 Zur faktoriellen Struktur

Bei der Durchsicht der Prüfliste konnte vermutet werden, daß sich die 20 Kategorien in drei übergreifende Verhaltensbereiche zusammenfassen lassen: Verhaltensmerkmale der Anspannung,

Verhaltensmerkmale der Erregung und Verhaltensweisen, die eine gebremste Zuwendung zur Klasse zeigen.

Dies führte zu folgender Überlegung: Sollten sich aus den Ergebnissen des Vortests mit Hilfe einer Faktorenanalyse diese drei Verhaltensbereiche ermitteln lassen, könnten bei der Auswertung der Nachuntersuchungsergebnisse eventuelle Trainingseffekte in jedem dieser Bereiche dargestellt werden.

Zu diesem Zweck wurden die Ergebnisse des Vortests getrennt für die beiden Testabschnitte einer Faktorenanalyse unterzogen (Hauptachsenmethode, Varimax-Rotation nach Kaiser, SPSS-Programm, Beutel et al. 1980). Für die Werte des ersten Testdurchgangs brachte die Faktorenanalyse acht Faktoren mit einem Eigenwert gleich/größer 1. Bei einer Reduzierung auf drei Faktoren zeigten die Ergebnisse der Faktorenanalysen für die beiden Testabschnitte eine geringe Stabilität der Faktorenlösungen. Zudem klärten die drei Faktoren nur jeweils rund 29% der gesamten Varianz auf. Aufgrund dieser beiden Ergebnisse erscheint eine nach Faktoren differenzierte Auswertung der eigenen Untersuchungsergebnisse nicht gerechtfertigt.

5.1.4 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Wenn für Ausdrucksformen die Wirksamkeit von Lernprozessen nicht bestritten werden kann (Bergold 1974), wäre denkbar, daß ein unterschiedliches Erziehverhalten gegenüber den Geschlechtern zu Unterschiedlichkeiten hinsichtlich des Ausmaßes und der Qualität der Ausdrucksweisen führen kann. Da aber vermutlich innerhalb eines Kulturkreises ähnliche Ausdrucksformen für einzelne Emotionen gelernt werden (Ekman 1976 in Hackfort u. Schwenkmezger 1980), wären analog zu den Erfahrungen bei subjektiven Angstmaßen geschlechtsspezifische Unterschiede lediglich in der Häufigkeit der beobachteten Verhaltensweisen zu erwarten. Hier wie

bei den folgenden Verfahren sollten geschlechtsspezifische Unterschiede über den Chi-Quadrat-Test ermittelt werden (die Variable Angst wurde dabei jeweils am Median dichotomisiert).

Hinsichtlich des Gesamtwertes, der zur Angsteinschätzung herangezogen wurde, konnten keine geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt werden.

5.2 Die Erfassung sprechängstlichen Verhaltens mit Hilfe der Schätzskala (S)

Zur Absicherung der Ergebnisse der Prüfliste von Paul beurteilten die drei Beobachter unabhängig voneinander jeweils nach dem 2. Sprechabschnitt einer Untersuchungsphase die Verhaltensweisen der Kinder anhand einer Einschätzskala.

Die 6 Kategorien wurden in Anlehnung an das Beobachtungsschema von Grasmeier (1977) vom Untersuchungsleiter aufgestellt (vgl. Anhang B):

Gesamtmotorik	entspannt	3	2	1	1	2	3	nervös
Gestik	natürlich	3	2	1	1	2	3	verkrampft
Gesichtsausdruck	freundlich	3	2	1	1	2	3	unfreundlich
Lautstärke	laut	3	2	1	1	2	3	leise
Tonfall	angemessen	3	2	1	1	2	3	monoton
Gesamteindruck	sicher	3	2	1	1	2	3	unsicher

Um eine eindeutige Zuordnung zu einem der Pole zu erzwingen, wurde ein mittlerer Wert von 0 vermieden. Vermutetes angstrelevantes Verhalten wurde der rechten Seite der Skala, nichtängstliches Verhalten der linken Seite zugeordnet.

In jedem Testabschnitt wurde die Einschätzung nur einmal, jeweils nach dem zweiten Durchgang, durchgeführt, um eine möglichst vorurteilsfreie, unbefangene Kodierung bei der Prüfliste zu gewährleisten.

Im Gegensatz zu den übrigen Kategorien zeigten sich bei Kategorie 1 geschlechtsspezifische Wertunterschiede (Unter-

schiede auf dem 5% Niveau signifikant, Chi-Quadrat-Test, Vorgehen s.5.1.4). Dieses Ergebnis wich von dem vergleichbaren Ergebnis bei der Prüfliste von Paul ab, so daß Kategorie 1 fallengelassen wurde. Der Informationsverlust erscheint gering, da mit Kategorie 1 ein Verhaltensbereich erfaßt wird, den auch die Prüfliste berücksichtigt.

Als Maß der Urteilsübereinstimmung wurde der Korrelationskoeffizient gewählt (Maßkorrelation nach Pearson). Die Korrelationswerte schwankten im Training zwischen 1 und .50, im Vortest zwischen .88 und .66 und in den beiden Nachuntersuchungen zwischen .24 und .94 (in zwei Fällen ergaben sich so geringe Abweichungen zwischen den Beobachterurteilen, daß auf eine Korrelationsberechnung verzichtet wurde).

Trotz der wiederholten Übungen ließ sich eine hinreichende Stabilität der Beobachterprozesse über den gesamten Zeitraum der Untersuchung (fast ein Jahr) nicht erreichen. Die Differenzen zwischen den Beobachterwerten wurden mit dem Wilcoxon-Randsummentest, der auch für die Auswertung der Trainingsergebnisse herangezogen wurde, auf Signifikanz überprüft (Tab.7).

Tab. 7: Vergleich der Schätzwerte aus den drei Übungsabschnitten (Ergebnisse des Wilcoxon-Tests)

Kategorie (K)	Abweichungen von den ersten Trainingspro- tokollen (Januar 1978)		Abweichungen in Richtung
	<u>Juli 1978</u>	<u>Nov. 1978</u>	
	n.s.	n.s.	
1. Gestik	n.s.	n.s.	unfreundlich
2. Gesichtsausdruck	n.s.	s.	
3. Lautstärke	n.s.	n.s.	monoton
4. Tonfall	s.	n.s.	
5. Sicherheit	n.s.	n.s.	

In den Trainingsabschnitten vor den Nachuntersuchungen wurde bei Kategorie 2 bzw. 4 dasselbe Verhalten weit negativer im

Sinne erhöhter Angst beurteilt als bei der ersten Einschätzung. Aufgrund der geringen Stabilität der Beobachterurteile in diesen beiden Fällen wurden bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse die Ergebnisse der ersten Nachuntersuchung bei Kategorie 4 und die Ergebnisse der zweiten Nachuntersuchung bei Kategorie 2 nicht berücksichtigt.

5.3 Furchtthermometer (FTh)

Zur Erfassung subjektiver Angst im Sinne von state anxiety wurde das Furchtthermometer von Wolpe (1958) eingesetzt (Anweisungen s. Anhang B).

Die wenigen Zahlvorstellungen der Schulanfänger machten eine Reduzierung der Skala auf 6 Gradeinteilungen notwendig. Zudem konnte eine differenziertere Selbstbeurteilung, wie sie eine stärkere Aufteilung in Grade verlangt, bei jüngeren Kindern nicht vorausgesetzt werden.

Die Ergebnisse aus den beiden Testdurchgängen wurden mit dem Wilcoxon-Randsummen-Test auf Abweichungen überprüft. Die Wertedifferenzen waren nicht bedeutsam. Geschlechtsspezifische Angstunterschiede ließen sich nicht feststellen (Chi-Quadrat-Test: n.s.).

5.4 Sprechangstfragebogen (SpF)

Die zehn Fragen zur Sprechangst wurden frei übersetzt aus dem "Children's Audience Sensitivity Inventory" von Paivio et al. (1961) übernommen (s. Anhang B). Diesem Fragebogen zur Erfassung von Leistungsangst bei der Beurteilung vor der Klasse (für Kinder ab 10 Jahren) liegt ein konflikttheoretisches Modell von Publikumsangst zugrunde. In Anlehnung an Hollingworth (1935 in Paivio et al. 1961) wird vermutet, daß bei öffentlichem Auftreten der Wunsch, sich ins rechte Licht zu rücken, und die Angst vor öffentlicher Beurteilung

konflikthaft in einer Person vereint sein können.

Nachdem sich in Voruntersuchungen die Skala Self-Consciousness zur Vorhersage angstbedingten Vermeidens von Leistungssituationen dieser Art als wenig brauchbar erwiesen hatte, wurde von den Autoren eine spezielle Skala zur Erfassung von Publikumsangst in den Fragebogen aufgenommen. Die signifikant negativen Korrelationen zwischen den Werten der Skala Sprechangst und der Skala Exhibitionism bestätigen nach Ansicht der Autoren die Annahme eines Annäherungs- und Vermeidungskonflikts bei einer mittleren Ausprägung der beiden Tendenzen.

Da die Fragen aus schulorganisatorischen Gründen im Anschluß an den Angstfragebogen von Langfeldt-Nagel gegeben werden mußten, deshalb eine länger anhaltende Arbeitsbereitschaft bei den Kindern nicht mehr erwartet werden konnte, wurde der gesamte Fragebogen auf acht Items aus der Angstskala und je einem Item aus den übrigen Untertests reduziert (s. Anhang B).

Dies stellt einen erheblichen Nachteil dar. Sofern sich bei jüngeren Kindern überhaupt Fragebogen einsetzen lassen, müssen diese vermutlich über eine gegenüber Tests für Jugendliche höhere Itemzahl verfügen, um denselben Validitätsgrad zu erreichen (Cattell 1973). Bei der sehr eingeschränkten Anzahl von Fragen mußte deshalb für die eigene Untersuchung mit einem geringen Aussagewert der Ergebnisse gerechnet werden.

Die Faktorenanalyse (Hauptachsenmethode, Varimax Rotation nach Kaiser, SPSS-Programm) brachte drei Faktoren, die insgesamt rund 52% der Gesamtvarianz erklärten. Mit einem Anteil von rund 60% an der aufgeklärten Varianz brachte Faktor I die höchste Information; er wurde als Sprechangstfaktor bezeichnet. Faktor II ließ sich mit allgemeiner Versagensangst kennzeichnen. Faktor III weist entsprechend der Konzeption des Tests auf Freude am öffentlichen Auftreten hin (Tab.8).

Tab. 8: Faktorenanalyse des Sprechangstfragebogens,
rotierte Faktorenladungen

Item	F.I	F.II	F.III	h^2
1		.40		.36
2			.43	.19
3		.43		.22
4	.43			.22
5			.57	.58
6	.51			.27
7		.78		.61
8	.63			.39
9		.41		.25
10	.38			.15
Anteil an der aufgeklärten Varianz				
	60.2%	26.3%	13.5%	

Da im Faktor III lediglich die Items 2 und 5 laden, dieser Faktor zudem für die eigene Fragestellung keine Bedeutung hatte, wurde er bei der Auswertung der eigenen Ergebnisse nicht berücksichtigt. Item 2 und 5 wurden ausgeschieden; für die reduzierte Skala ließen die Vortestergebnisse keine geschlechtsspezifischen Unterschiede erkennen (Chi-Quadrat-Test: n.s.).

5.5 Angstfragebogen von Langfeldt-Nagel (AFr)

Bei der Entwicklung ihres Angstfragebogens (unveröffentlicht, s.Anhang B) zur Erfassung der Ängstlichkeit von Vorschulkindern und Erstkläßlern ging Langfeldt-Nagel (1977) von einem von Cattell und Coan vorgestellten Itempool von 200 Items aus, der den Autoren als Grundlage für das von ihnen entwickelte Early School Personality Questionnaire diente.

Der Itemselektion liegen die Ergebnisse einer Faktorenanalyse

zugrunde. Diese ergab 3 Skalen, von denen sich zwei als Ängstlichkeitsskalen interpretieren ließen.

Faktor I umfaßt Items "bei denen Schwächen eingestanden werden und solche, die auf mangelnde Kontrolle des Verhaltens hinweisen" (Langfeldt-Nagel 1977,92). Skala II soll die Qualität des Umwelterlebens erfassen und die Fähigkeit des einzelnen zur Gefühls- und Verhaltenskontrolle erkennen lassen.

Im Gegensatz zu ähnlichen Untersuchungen (Gärtner-Harnach 1973a, Thurner u. Tewes 1969, Wiczercowski et al.1975) ergaben sich keine Mittelwertsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Die widersprüchlichen Ergebnisse der eigenen Untersuchung erklärt die Autorin zum einen durch die geringe face validity der Items, wodurch vermutlich Defensivmechanismen nicht wirksam werden, und zum anderen mit dem Alter der Probanden, denen das Zugestehen von Angst noch zugestanden wird.

In ihrer Untersuchung über den Einfluß der Ängstlichkeit auf die Lernleistung von Fünf-Sechsjährigen konnte Langfeldt-Nagel einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen den Leistungen der Kinder und den Werten auf der Skala II feststellen.

Da die Ergebnisse nur an einer kleinen Stichprobe ($n = 190$) gewonnen worden waren, erschien es für die eigene Untersuchung notwendig, zumindest die Homogenität der Items aus beiden Skalen und das geschlechtsspezifische Testverhalten erneut zu überprüfen.

Die Faktorenanalyse (Hauptachsenmethode, Varimax Rotation nach Kaiser, SPSS-Programm) erbrachte mit vier Ausnahmen ähnliche Ergebnisse wie bei Langfeldt-Nagel. Item 7, 10, 14 und 15 zeigten entgegen den Erwartungen höhere Ladungen im Faktor II und wurden deshalb diesem Faktor zugeordnet (s. Tab.9). Nachdem in Anlehnung an die Vorgehensweise von Langfeldt-Nagel Items mit einer Faktorenladung unter .30 ausgeschieden worden waren, blieben für Skala I 10 und für Skala II 14 Items übrig.

Tab. 9: Angstfragebogen von Langfeldt-Nagel
Faktorenladungen (Varimax Rotation);
Vergleich der Ergebnisse aus der eigenen
Untersuchung mit denen aus der Untersu-
chung von Langfeldt-Nagel

Item	Faktorenladung			Item	Faktorenladung		
	Langfeldt- Nagel I	eigene Untersuchung I	II		Langfeldt- Nagel II	eigene Untersuchung II	II
1	-.50	+.40		23	-.54	+.45	
2	-.47	+.13		24	-.45	+.21	
3	-.46	+.29		25	-.45	+.23	
4	-.45	+.37		26	-.44	+.36	
5	-.43	+.41		27	-.43	+.12	
6	-.42	+.13		28	-.41	+.34	
7	+.42		+.21	29	-.39	+.36	
8	-.42	+.36		30	-.38	+.29	
9	-.41	+.27		31	-.37	+.27	
10	-.40	+.16	-.26	32	-.37	+.32	
11	-.38	+.20		33	-.36	+.39	
12	-.37	+.19		34	-.35	+.38	
13	-.36	+.16		35	-.35	+.41	
14	+.35	-.16	+.30	36	-.35	+.53	
15	+.35	-.07	+.35	37	-.34	+.46	
16	-.34	+.68		38	-.32	+.40	
17	-.34	+.32		39	-.31	+.40	
18	-.33	+.36		40	-.30	+.28	
19	-.31	+.38		41	-.30	+.29	
20	-.31	+.38		42	-.30	+.24	
21	-.30	+.43					
22	-.30	+.24					

Faktor I: Selbstkritik und Selbstkontrolle

Faktor II: Umwelterleben und Ich-Schwäche

Da nach Langfeldt-Nagel (1977) Skala II für schulängstliches Verhalten relevant sein sollte, wurde sie für die eigene Untersuchung herangezogen. Entsprechend den Ergebnissen von Langfeldt-Nagel ergaben sich für diese Skala keine geschlechtsspezifischen Angstwertunterschiede (Chi-Quadrat-Test: n.s.).

5.6 Wörterproduktion (WP)

Wie bereits erwähnt, wird vielfach in der Wörterzahl ein Indikator für Sprechangst gesehen.

Aufgrund der schlechten Tonqualität der Aufnahmen konnten nur die Sprechleistungen von 151 Kindern (statt 182) erfaßt werden. Beim Auszählen der abgegebenen Wörter wurden Wortwiederholungen nicht berücksichtigt. Im Gegensatz zu ähnlichen Untersuchungen (Paivio 1963) zeigten sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Anzahl der abgegebenen Wörter (Chi-Quadrat-Test: n.s.).

5.7 Beziehungen zwischen den Angstmaßen

Um den Zusammenhang zwischen den einzelnen Angstmaßen aufzuzeigen, wurden die Daten des Vortests einer Korrelationsberechnung unterzogen (Maßkorrelation nach Pearson). Die Ergebnisse (Tab.10) dürfen aber nicht überbewertet werden. Mit Hilfe des Korrelationsverfahrens nach Pearson können lediglich Summenwerte bei linearer Beziehung unter der Annahme der Normalverteilung ausgewertet werden. Ob die beiden letzten Voraussetzungen erfüllt wurden, wurde nicht überprüft. Bei der Schätzskala und dem Furchtthermometer kann zudem nicht von einer Intervallgleichheit ausgegangen werden.

Tab. 10: Korrelationen zwischen den Angstmaßen

	PrL	SK1	SK2	SK3	SK4	SK5	FTh	SpF	Afr	Wp
PrL	-	.44 h.s.	.39 h.s.	.40 h.s.	.22 h.s.	.58 h.s.	.01	.08	-.09	-.46 h.s.
SK1	-	-	.47 h.s.	.37 h.s.	.33 h.s.	.65 h.s.	.08	.18 s.s.	-.01	-.26 h.s.
SK2	-	-	-	.46 h.s.	.50 h.s.	.49 h.s.	.00	.17 s.	-.13 s.	-.15 s.
SK3	-	-	-	-	.60 h.s.	.63 h.s.	.00	.15 s.	-.13 s.	-.44 h.s.
SK4	-	-	-	-	-	.44 h.s.	.02	.08	-.13 s.	-.19 s.s.
SK5	-	-	-	-	-	-	.09	.16 s.	-.04	-.51 h.s.
FTh	-	-	-	-	-	-	-	.15 s.	.19 s.s.	-.05
SpF	-	-	-	-	-	-	-	-	.23 h.s.	-.13
Afr	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.08
Wp	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

h.s.: signifikant auf dem 0,1%-Niveau

s.s.: signifikant auf dem 1%-Niveau

Zwischen den Werten bei der Prüfliste von Paul und den Werten der Schätzskala bestehen hochsignifikante Zusammenhänge. Erwartungsgemäß zeigen sich auch enge negative korrelative Beziehungen zwischen den Angstwerten bei der Prüfliste und den Wörtersummen. In dieselbe Richtung weisen die Korrelationen zwischen den Ergebnissen der Schätzskala und der Wörterproduktion.

Demgegenüber zeigen sich kaum bedeutsame Zusammenhänge zwischen den Verhaltensmaßen und den subjektiven Angstmaßen. Aussagen zur aktuellen Angst (Furchtthermometer) korrelieren mit keinem Verhaltensmaß signifikant miteinander. Zwischen den Ergebnissen im Sprechangstfragebogen und einzelnen Ergebnissen der Schätzskala (Kategorie 1, 2, 3 und 5) bestehen signifikante, aber doch nicht sehr enge Zusammenhänge. Die Werte des Ängstlichkeitsfragebogens von Langfeldt-Nagel korrelieren signifikant negativ mit den Ergebnissen bei Kategorie 2, 3 und 4 der Schätzskala.

Zwischen den subjektiven Angstmaßen bestehen signifikante Zusammenhänge, allerdings sind die Korrelationswerte nicht sehr hoch.

Insgesamt zeigen sich demnach engere Beziehungen einerseits zwischen den Ergebnissen der Verhaltensbeobachtung, andererseits zwischen den subjektiven Angstmaßen. Zwischen den beiden Angstebenen lassen sich aber engere Zusammenhänge nicht erkennen. Damit konnten von vorneherein Trainingseffekte auf beiden Ebenen gleichzeitig nicht erwartet werden.

6. Ergebnisse

In den beiden Nachuntersuchungen fielen insgesamt drei Kinder (2 Kinder der Kontrollgruppe, 1 Kind der Trainingsgruppe) aus. Für die erste Nachtestung liegt deshalb ein vollständiger Datensatz nur von 14 (statt 16) Probanden-Paaren vor, von denen in der follow-up Untersuchung 13 Paare erfaßt wurden. Da anzunehmen war, daß sich für die Kinder, die bei der ersten Nachuntersuchung nicht teilgenommen hatten, die Testvoraussetzungen geändert hatten, wurden bei der Auswertung der Ergebnisse aus der zweiten Nachuntersuchung die Werte der vorher nicht erfaßten Probanden-Paare vernachlässigt.

Die Differenzen pro Werte-Paar wurden mit dem Subgruppen-Randsummentest von Wilcoxon (Clauß u. Ebner 1977) auf Signifikanz überprüft. Der Einsatz eines parameterfreien Verfahrens war notwendig, da einigen Werteverteilungen nicht hinreichend sicher eine Normalverteilung zugrundegelegt werden konnte. Ein Nachteil des Wilcoxon-Tests ist, daß bei der Berechnung der Prüfgröße wertgleiche Paare ausfallen. Bei einer erheblichen Anzahl von Nulldifferenzen sollten deshalb einem Vorschlag Lienerts (1973) entsprechend Korrekturverfahren eingesetzt werden. Für die eigene Untersuchung erschien dies nicht sinnvoll. In den Fällen, in denen der Wilcoxon-Test nicht angewandt werden konnte, wurde dies in den Tabellen vermerkt.

Im folgenden werden zuerst die Ergebnisse der gesamten Stichprobe und anschließend die einzelner Teilgruppen dargestellt. Dazu zwei Bemerkungen: Für die Kategorien 2 und 4 der Schätzskala wurde nicht immer eine befriedigende Stabilität der Beobachterurteile erreicht, so daß die Ergebnisse der Schätzskala nur unvollständig aufgezeigt werden können.

Aufgrund der Vortestergebnisse bei der Prüfliste von Paul könnte eine von Situation zu Situation unterschiedliche individuelle Bevorzugung einzelner Kategorien angenommen werden,

so daß abweichende Ergebnisse bei einzelnen Kategorien nicht überbewertet werden sollen. Eine Auswertung der Daten pro Kategorie wurde deshalb nur für die gesamte Stichprobe als noch sinnvoll angesehen.

In den Tabellen werden folgende Kennzeichnungen benützt:

- s. : signifikant auf dem 5%-Niveau
- s.s. : signifikant auf dem 1%-Niveau
- n.s. : nicht signifikant

Um die Übersicht zu erleichtern, wird die Richtung von Abweichungen (außer bei der Wörterproduktion) durch Zeichen angegeben:

- + steht für geringere Angstwerte, d. h.:
geringere Angstwerte im Vergleich zum Vortest,
geringere Angstwerte in der Trainingsgruppe
im Vergleich zur Kontrollgruppe.
- steht für höhere Angstwerte, d. h.:
höhere Angstwerte im Vergleich zum Vortest,
höhere Angstwerte in der Trainingsgruppe
im Vergleich zur Kontrollgruppe.

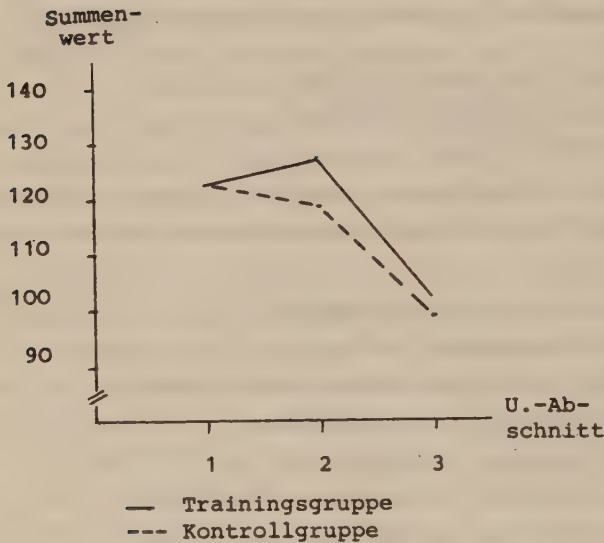
Die drei Untersuchungsabschnitte (U.-Abschnitte) sind durchlaufend numeriert:

- Vortest: 1. U.-Abschnitt
- 1. Nachuntersuchung: 2. U.-Abschnitt
- 2. Nachuntersuchung: 3. U.-Abschnitt

6.1 Ergebnisse der Gesamtgruppe (Überprüfung der Hypothese 1)

Vergleicht man die Summenmittelwerte bei der Prüfliste von Paul (Abb.3) der beiden Untersuchungsgruppen, erreicht in der ersten Nachuntersuchung die Trainingsgruppe einen etwas höheren Wert als die Kontrollgruppe. In der zweiten Nachuntersuchung pendeln sich beide Gruppen auf einen fast gleich niedrigen Wert ein.

Abb. 3: Summenmittelwerte bei der Prüfliste von Paul
für die drei Untersuchungsabschnitte



Der Werteabfall zwischen Vor- und zweiter Nachuntersuchung ist sowohl für die Experimental- als auch für die Kontrollgruppe sehr signifikant (Tab.12), die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen sind aber in keinem Untersuchungsabschnitt bedeutsam (Wilcoxon-Test: n.s.).

Da die Faktorenanalyse nicht in jedem Fall eine eindeutige Zuordnung der einzelnen Kategorien zu übergeordneten Faktoren zuließ, mußte bei der Beurteilung der Einzelergebnisse von den Werten pro Kategorie ausgegangen werden. Tab. 11 gibt die Ergebnisse der Signifikanzüberprüfung für die 18 erfaßten Kategorien wider. (Wie im Vortest wurden auch in den Nachuntersuchungen die Kategorien 4 und 12 nicht signiert.)

Tab. 11: Prüfliste von Paul:

Vergleich Experimental-Kontrollgruppe

(Ergebnisse des Wilcoxon-Tests für jede

Kategorie (K), zweiseitige Fragestellung

K	U.-Abschnitte			K	U.-Abschnitte		
	1 n=14	2 n=14	3 n=13		1 n=14	2 n=14	3 n=13
1	1*	1*	1*	11	1*	n.s.	1*
2	n.s.	-/s.	n.s.	13	1*	1*	1*
3	n.s.	n.s.	1*	14	n.s.	n.s.	n.s.
5	n.s.	n.s.	n.s.	15	n.s.	n.s.	n.s.
6	+/s.	n.s.	n.s.	16	1*	n.s.	1*
7	n.s.	n.s.	n.s.	17	n.s.	n.s.	n.s.
8	1*	1*	1*	18	1*	1*	1*
9	n.s.	n.s.	n.s.	19	1*	1*	1*
10	n.s.	n.s.	n.s.	20	n.s.	n.s.	n.s.

1*: nur wenige von Null abweichende Differenzen

Im Vergleich zur Kontrollgruppe wurden bei der Trainingsgruppe im Vortest weniger oft eine verkrampfte Armhaltung (K6) und nach der Programmdurchführung vermehrt "schaukelnde Bewegungen des Oberkörpers" (K2) beobachtet. In der zweiten Nachuntersuchung ließen sich keine bedeutsamen Unterschiede feststellen.

In jeder der beiden Gruppen (Tab.12) sank die Anzahl der Sprechstörungen bis zur zweiten Nachuntersuchung deutlich ab ($\alpha = .01$).

Tab. 12: Prüfliste von Paul:

Veränderungen innerhalb der beiden

Untersuchungsgruppen

(Ergebnisse des Wilcoxon-Tests, zweiseitige Fragestellung)

1. U.-Abschnitt: n = 14

2. U.-Abschnitt: n = 14

3. U.-Abschnitt: n = 13

Prüfliste	Trainingsgruppe U.-Abschnitte		Kontrollgruppe U.-Abschnitte	
	1/2	1/3	1/2	1/3
Kategorien (K) 1-20 getrennt	1*	K 20: +/s.s.	K 10: -/s.	K 20: +/s.s.
Gesamtwert	n.s.	+/s.s.	n.s.	+/s.s.

1*: keine bedeutsamen Wertdifferenzen

In der ersten Nachuntersuchung waren bei den Kontrollkindern die Werte bei Kategorie 10 (angespannte Gesichtsmuskulatur) erhöht.

Die Ergebnisse der Schätzskala zeigen für jede Untersuchungsgruppe größere Abweichungen zwischen den Vor- und Nachuntersuchungen bei den Kategorien Gestik, Lautstärke, Tonfall und Sicherheit (Tab. 13, s.S.125).

Tab. 13: Schätzskala: Veränderungen innerhalb der Trainings- und Kontrollgruppe
Ergebnisse der Signifikanzüberprüfungen
(Wilcoxon-Test, zweiseitige Fragestellung)

1. U.-Abschnitt: n = 14
2. U.-Abschnitt: n = 14
3. U.-Abschnitt: n = 13

Kategorie	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe	
	U.-Abschnitte		U.-Abschnitte	
	1/2	1/3	1/2	1/3
1 Gestik	+/s.	+/s.s.	+/s.	n.s.
2 Gesichtsausdruck	n.s.	1*	n.s.	1*
3 Lautstärke	n.s.	+/s.	n.s.	n.s.
4 Tonfall	1*	+/s.	1*	+/s.
5 Sicherheit	+/s.s.	+/s.s.	n.s.	n.s.

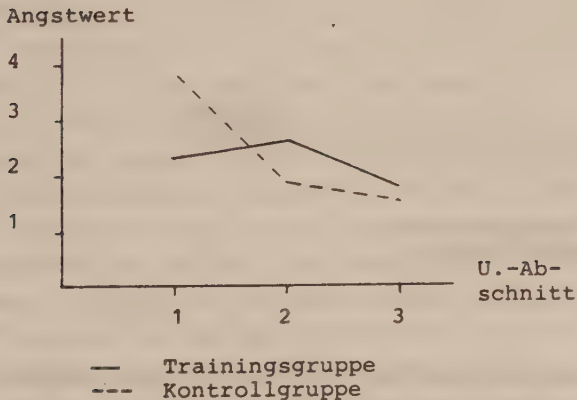
1*: keine Signifikanzüberprüfung, unzureichende Stabilität der Beobachterurteile

Kurz nach dem Training wurden beide Gruppen in ihrem gestischen Verhalten als natürlicher eingeschätzt. Die Trainingsgruppe stellte sich zudem sicherer als im Vortest dar. In der zweiten Nachuntersuchung erreichte die Kontrollgruppe im Vergleich zum Vortest nur bei Kategorie 4 (Tonfall) niedrigere Werte. Demgegenüber reduzierten sich die Angstwerte der trainierten Kinder in fast allen Bereichen.

Auf einen Trainingserfolg könnten aber lediglich die Ergebnisse bei Kategorie 5 hinweisen, mit der die Sicherheit beim Sprechen vor der Klasse erfaßt werden sollte. Die Wertedifferenzen zwischen Experimental- und Kontrollgruppe sind auch hier wie bei den übrigen Kategorien für die beiden Nachuntersuchungen nicht bedeutsam (Tab.14).

Hier erreichte die Kontrollgruppe im Vortest signifikant höhere Angstwerte ($\alpha = .01$) als die Experimentalgruppe (dies gilt sowohl für die Gesamtgruppe als auch für die in der zweiten Nachuntersuchung erfaßten Kinder). In den beiden Nachuntersuchungen sind die Wertedifferenzen zwischen den beiden Untersuchungsgruppen nicht mehr bedeutsam. Betrachtet man die Entwicklung innerhalb der beiden Gruppen, zeigt die Kontrollgruppe einen sehr signifikanten Abfall der Angstwerte. Demgegenüber blieb das Ausmaß habitueller Sprechangst bei den trainierten Kindern über alle drei Untersuchungen hinweg weitgehend stabil. Die folgende Darstellung der Summenmittelwerte aus den drei Untersuchungsabschnitten soll diesen Verlauf veranschaulichen.

Abb. 4: Summenmittelwerte des Sprechangstfragebogens aus den drei Untersuchungsabschnitten

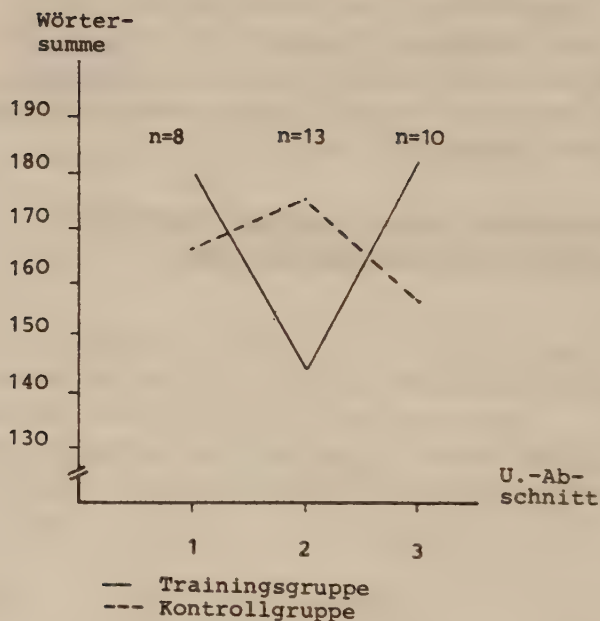


Zusätzlich wurde in der Anzahl der abgegebenen Wörter ein Indikator für Sprechangst gesehen. Technische Mängel der Tonaufnahmen machten allerdings nur eine sehr eingeschränkt-

te Auswertung möglich.

Abb. 5 zeigt die Summenmittelwerte für die erfaßten Gruppen in den drei Testabschnitten.

Abb. 5: Wörterproduktion, Summenmittelwerte aus den drei Untersuchungsabschnitten



Während die Kontrollgruppe keine größeren Schwankungen erkennen ließ, sank bei den trainierten Kindern kurz nach der Programmdurchführung die durchschnittliche Wörterzahl erheblich ab, in der zweiten Nachuntersuchung lag sie dann etwas über der des Vortests. Die Wertedifferenzen waren nur bei den trainierten Kindern und hier wiederum nur für die Ergebnisse

des 1. und 3. Untersuchungsabschnittes bedeutsam ($\alpha = .05$). Im Vergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppe ergaben sich keine signifikanten Unterschiede.

Als Trainingserfolg könnte demnach lediglich die im Vergleich zur Kontrollgruppe größere Zunahme an Selbstsicherheit beim Sprechen vor der Klasse gewertet werden. Eine umfassende Angstreduktion wurde nicht erreicht, so daß Hypothese 1 zurückzuweisen ist. Damit wird eine kritische Beurteilung des Programms notwendig, die aber die folgenden Teilergebnisse mitberücksichtigen und deshalb auf später verschoben werden soll.

Anhand der Gesamtergebnisse soll nur nach den möglichen Auswirkungen der Verhaltensinstruktionen gefragt werden, die die Übernahme selbstsicherer Verhaltensweisen erleichtern sollten. Drei dieser Anweisungen bezogen sich direkt auf Merkmale des Ausdrucksverhaltens. Nach den Ergebnissen der Verhaltensbeobachtung trat in keinem dieser Bereiche im Vergleich zur Kontrollgruppe eine deutliche Verbesserung ein. In einem Fall (Prüfliste, K 2) stieg sogar kurz nach dem Training das Ausmaß ängstlicher Verhaltensweisen an. Da bei einem Maßnahmenbündel der Erfolg einzelner Maßnahmen nicht sicher beurteilt werden kann, kann lediglich vermutet werden, daß über die Instruktionen eine Steuerung des Verhaltens zumindest in diesen drei angesprochenen Bereichen nicht erreicht wurde. Umgekehrt sollte aber auch nicht ein gegenteiliger Effekt, d. h. eine angsterhöhende Wirkung der durchgeführten Maßnahmen angenommen werden, da sich die Angstwerte nur bei einem Verhaltensmerkmal und hier nur vorübergehend erhöhten.

Die Ergebnisse des Sprechangstfragebogens lassen für die Kontrollgruppe Angstreduktion erkennen. Da es sich hier um eine eigene Übersetzung und gekürzte Fassung des Fragebogens von Paivio et al. handelt, sollte die Reliabilität des Tests nicht allzu hoch eingeschätzt und das Ergebnis nicht überbewertet werden.

6.2 Lehrerpersönlichkeit und Trainingserfolg

Ein besonderer Einfluß auf den Trainingserfolg wurde folgenden Faktoren zugeschrieben: dem Verhalten des Lehrers während des Trainings und im üblichen Unterricht sowie den Lehrerurteilen über das Programm und über das Angstaussmaß der zu betreuenden Kinder.

6.2.1 Zur Erfassung des Lehrerverhaltens

Zur Beurteilung des Lehrerverhaltens in den Dimensionen Wertschätzung und Lenkung wurden neben Globaleinschätzungen nach Tausch u. Tausch (1977) die Ergebnisse der Interaktionsanalysen nach Flanders (Flanders 1970, Hanke u. a. 1976) herangezogen. "Die von Flanders geprägte amerikanische Theorie operationalisiert 'Wärme' mit Lob des Lehrers, Akzeptierung und Verwendung von Schülergedanken sowie Kritik des Lehrers" (Dubs 1978,55). Das Ausmaß von Wertschätzung, das der Lehrer verwirklichte, wurde dementsprechend über folgende Werte bestimmt:

- prozentualer Anteil lobender und ermutigender Lehreräußerungen (bezogen auf Schüleräußerungen) an den gesamten Lehreräußerungen (L):

$$\frac{f_{2/2} + f_{2/3} + f_{8/2} + f_{9/2}}{L} \cdot 100 (1^*)$$

- prozentualer Anteil der Lehrerkritik (bezogen auf Schüleräußerungen) an den gesamten Lehreräußerungen:

$$\frac{f_{7/7} + f_{8/7} + f_{9/7}}{L} \cdot 100$$

- prozentualer Anteil von Lehrerlob an der gesamten Unterrichtszeit:

$$\frac{K_2}{GS} \cdot 100 (2^*)$$

1* f = Summe der Eintragungen pro Zelle der Häufigkeitsmatrix

2* K = Summe der Eintragungen pro Kategorie

GS = Gesamtsumme der Eintragungen in der Matrix

- prozentualer Anteil der Lehrerkritik an der gesamten Unterrichtszeit:

$$\frac{K_7}{GS} \cdot 100$$

- prozentualer Anteil der Lehreräußerungen, die ein Eingehen auf die Gedanken der Schüler erkennen lassen, an der gesamten Unterrichtszeit:

$$\frac{K_3}{GS} \cdot 100$$

Für die Bestimmung von Lenkung-Dirigierung durch den Lehrer lassen sich bei Flanders nur wenige Hinweise finden, da dessen Definition von direkter/indirekter Beeinflussung durch den Lehrer nicht mit der der eigenen Untersuchung zugrundeliegenden Definition von Lenkung gleichgesetzt werden kann. Nach Tausch u. Tausch (1977) kennzeichnet den stark lenkenden Lehrer eine Vielzahl von Befehlen, Anordnungen und Fragen; das Verhältnis von Schüler- zu Lehreräußerungen verschiebt sich zuungunsten des Schülers. Das Ausmaß von Lenkung des Lehrers wurde deshalb über folgende Werte bestimmt:

- prozentualer Anteil der Lehreräußerungen an der gesamten Unterrichtszeit:

$$\frac{L}{GS} \cdot 100$$

- prozentualer Anteil der Schüleräußerungen (S) an der Gesamtunterrichtszeit:

$$\frac{S}{GS} \cdot 100$$

- Verhältnis der Schüler- zu Lehreräußerungen:

$$\frac{S}{L}$$

- Konstanzquote der Schüleräußerungen (PSSR, Flanders 1970):

$$\frac{K_{8/8} + K_{9/9}}{S} \cdot 100$$

- prozentualer Anteil der Lehrerfragen, -reden und -befehle am Unterrichtsgeschehen:

$$\frac{K_4 + K_5 + K_6}{GS} \cdot 100$$

- prozentualer Anteil der Kategorie 10 (Schweigen, Durcheinander) am gesamten Unterrichtsgeschehen:

$$\frac{K_{10}}{GS} \cdot 100$$

Zusätzlich wurden aus den von Flanders vorgeschlagenen Prozent- und Verhältnismaßen die ausgewählt, die Hinweise auf wertschätzendes Verhalten in Verbindung mit Lenkung liefern:

- Tendenz des Lehrers, auf Gedanken und Gefühle des Schülers einzugehen, unmittelbare Lehrer-Antwort-Quote (TRR 8/9, Flanders 1970):

$$\frac{f_{8/1} + f_{8/2} + f_{8/3} + f_{9/1} + f_{9/2} + f_{9/3}}{f_{8/1} + f_{8/2} + f_{8/3} + f_{8/6} + f_{8/7} + f_{9/1} + f_{9/2} + f_{9/3} + f_{9/6} + f_{9/7}} \cdot 100$$

- prozentualer Anteil des ausgeprägten direkten Lehrereinflusses bezogen auf die Gesamtsumme ($AE_d\%$):

$$\frac{f_{6/6} + f_{6/7} + f_{7/6} + f_{7/7}}{GS} \cdot 100$$

- prozentualer Anteil des ausgeprägten direkten Lehrereinflusses bezogen auf Lehreräußerungen ($AE_d\%$ (L)):

$$\frac{f_{6/6} + f_{6/7} + f_{7/6} + f_{7/7}}{L} \cdot 100$$

- 1/d-Verhältnis:

$$\frac{K_1 + K_2 + K_3}{K_1 + K_2 + K_3 + K_6 + K_7}$$

6.2.2 Lehrerverhalten während des Trainings und Trainingserfolg (Überprüfung der Hypothese 2)

Es wurde vermutet, daß Ängstliche, deren Lehrer in den Dimensionen Lenkung und Wertschätzung ungünstig eingeschätzt wurden, keinen Trainingserfolg erzielen. Tab. 16 bringt die Ergebnisse der Interaktionsanalyse nach Flanders für die erfaßten zehn Trainingsstunden.

Tab. 16: Lehrerverhalten während des Trainings
(Interaktionsanalyse nach Flanders)

Verhaltensdimension	Index/ Prozentwert	Werte für Lehrer			
		1	2	3	4
Lenkung	L%	47	49	45	57
	S%	38	37	33	30
	S/L	0,80	0,74	0,74	0,52
	PSSR	38	31	40	28
	K _{4,5,6} %	38	40	35	44
	K ₁₀ %	15	14	22	14
Wärme, Wertschätzung	f _{2/2} , f _{2/3} , f _{8/2} , f _{9/2} %	6,9	6,2	3,8	4,7
	K ₂ %	7,1	6,9	4,3	5,5
	f _{7/7} , f _{8/7} , f _{9/7} %	1,4	1,4	2,9	4,2
	K ₇ %	1,6	2,4	5,0	7,0
	K ₃ %	0	0	0	0,1
Wärme/ Lenkung	TRR 8/9	71	68	53	48
	AE _d %	2,6	3,5	7,6	8,0
	AE _d % (L)	5,6	7,0	17,1	14,0
	i/d-Verhältnis	0,43	0,37	0,21	0,23

Danach übten während der Programmdurchführung zwei Lehrerinnen (3 und 4) einen stärker direkten Einfluß aus ($AE_d\%$, $AE_d\%(L)$, i/d-Verhältnis). Die Beteiligung der Schüler am Unterrichtsgeschehen war etwas geringer als in den anderen Klassen (S%). Hinweise für ein stärker lenkendes Verhalten ergaben sich allerdings nur für eine der beiden Lehrerinnen (4). Hier lag der prozentuale Anteil der gesamten Lehreräußerungen, aber auch der der Fragen, Befehle und Reden deutlich über dem der übrigen Lehrer; die Schüler dieser Klassen zeigten zudem eine vergleichsweise geringere Neigung zu längeren sprachlichen Äußerungen (PSSR). Demgegenüber konnte für Lehrer 3 das Ausmaß von Lenkung geringer eingeschätzt werden. Der hohe Prozentwert bei Kategorie 10 ließ hier den Schluß zu, daß erhebliche diszipliniäre Schwierigkeiten zu einem vergleichsweise direkteren Lehrerverhalten führten.

Beide Lehrerinnen sind allerdings in der Dimension Achtung-Wärme ähnlich zu beurteilen: Die TRR 8/9-Werte zeigen ein geringeres Eingehen auf Schülerantworten. Der Anteil des Lehrerlobes war erheblich niedriger, wenn auch im Vergleich zu den in der Literatur angegebenen Durchschnittswerten von 2% (Hanke et al. 1976) immer noch hoch. Die geringere Besetzung der Felder 2/2, 2/3, 8/2 und 9/2 läßt aber annehmen, daß Lob wenig effektiv eingesetzt wurde. Im Zusammenhang mit dem hohen Anteil kritisierender Lehreräußerungen (K7%) konnte deshalb davon ausgegangen werden, daß diese Lehrerinnen während des Trainings in geringerem Ausmaß Wertschätzung und Wärme verwirklichten, in beiden Klassen demnach ungünstigere Bedingungen für Angstabbau bestanden.

Tab. 17 faßt die Ergebnisse aus diesen Klassen zusammen.
(s.S.135)

Tab. 17: Ergebnisse der Signifikanzüberprüfung für die beiden Klassen, deren Lehrerinnen in der Dimension Wertschätzung ungünstiger eingeschätzt worden waren
(Wilcoxon-Test, zweiseitige Fragestellung)

Angstmaß	Trainingsgruppe		Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe		
	U.-Abschnitte		U.-Abschnitte		
	1/2	1/3	1 n=7	2 n=7	3 n=7
PrL	n.s.	+/s.	n.s.	n.s.	-/s.
S K1	+/s.	n.s.	n.s.	+/s.	n.s.
S K2	n.s.	1*	n.s.	n.s.	1*
S K3	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
S K4	1*	1*	1*	1*	1*
S K5	+/s.	+/s.	n.s.	n.s.	n.s.
FTh	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
SpF	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
AFr	n.s.	n.s.	+/s.	n.s.	+/s.
WP	1*	n.s.	1*	n.s.	n.s.

1*: Signifikanzüberprüfung nicht möglich

Übereinstimmend mit den Ergebnissen der gesamten Trainingsgruppe werden auch diese Ängstlichen kurz nach dem Training im Vergleich zum Vortest in ihrer Gestik (SK1) als natürlicher und im Verhalten (SK5) als sicherer eingeschätzt. In der zweiten Nachuntersuchung läßt sich aber der für alle trainierten Kinder erkennbare Angstabbau in mehreren Verhaltensbereichen nicht feststellen. Hier zeigt sich über die drei Untersuchungsabschnitte hinweg eine günstige Entwick-

lung lediglich bei der Prüfliste von Paul und bei der Kategorie 5 (Sicherheit) der Schätzskala. Die Wertedifferenzen sind auf dem 5%-Niveau signifikant. Gegenüber der Kontrollgruppe werden in der ersten Nachuntersuchung diese Kinder in ihrem gestischen Verhalten als natürlicher beurteilt. In der zweiten Nachuntersuchung liegen aber die Werte bei der Prüfliste von Paul deutlich ($\alpha = .05$) über denen der Kontrollgruppe. Im Gegensatz zu den Gesamtergebnissen ließ sich eine Zunahme an Sicherheit beim Sprechen vor der Klasse nicht beobachten. Bei den subjektiven Maßen unterscheiden sich nur die Ergebnisse im Ängstlichkeitsfragebogen von Langfeldt-Nagel. Hier waren in der Vor- und zweiten Nachuntersuchung die Angstwerte der Kontrollgruppe deutlich ($\alpha = .05$) erhöht, dagegen blieben die Angstwerte der trainierten Kinder über die drei Untersuchungsabschnitte hinweg weitgehend stabil.

Die Vermutung, daß Ängstliche dieser beiden Klassen bedeutsam geringere Trainingserfolge erzielen würden, bestätigte sich demnach nur teilweise. Hypothese 2 sollte aber nicht vollständig zurückgewiesen werden. Obwohl auch diese Kinder Angst reduzierten, läßt sich doch im Vergleich zur Kontrollgruppe die für die gesamte Trainingsgruppe bezeichnende Zunahme an Sicherheit beim Sprechen vor der Klasse nicht erkennen. Gegen Ende der Untersuchung lagen zudem die Angstwerte bei der Prüfliste von Paul über denen der Kontrollgruppe.

Dies könnte auf negative Auswirkungen des Lehrerverhaltens hinweisen, wobei vor allem ein engerer Zusammenhang zwischen häufiger Kritik des Lehrers und geringerem Trainingserfolg angenommen werden könnte. Die Vermutung läßt sich durch eine Reihe von empirischen Befunden belegen. Nach Dubs (1978) kann aus einer Vielzahl von Untersuchungsergebnissen (referiert von Dunkin u. Biddle 1974, Rosenshine 1971 in Dubs 1978) abgeleitet werden, daß häufige Kritik des Lehrers mit höherer Angst des Schülers vor Mißerfolg einhergeht.

In einer Untersuchung von Fittkau (1969) hatten Lehrer mit einem unfreundlichen Verhalten und häufigen geringschätzigen Äußerungen weit mehr Schüler mit Angst vor Blamage und Aufgerufenwerden als freundliche Lehrer. Höder et al. (1975) ermittelten signifikante negative Korrelationen zwischen kindlichen Angstwerten und einem wertschätzenden Lehrerverhalten; ähnliche Ergebnisse brachten die Untersuchungen von Tausch et al. 1966 und Joost 1978. Phillips et al. (1980) geben einen Überblick über eine Reihe von Untersuchungen zum Zusammenhang von Lehrerverhalten und Schulangst. Danach wird das Schulklima weitgehend vom Verhalten des Lehrers gegenüber der kindlichen Leistung bestimmt. Klassen mit weniger ängstlichen Schülern hatten auch vielfach Lehrer, die häufig lobten, ermutigten und auf die Gedanken der Schüler eingingen.

In der eigenen Untersuchung zeigen sich mögliche Auswirkungen eines stärker kritisierenden Lehrerverhaltens nicht eindeutig und auch erst in einem größeren Abstand zur Programmdurchführung (2. Nachuntersuchung). Dabei muß jedoch gesehen werden, daß sich auch die Lehrer dieser beiden Klassen um eine positive Lernatmosphäre bemühten. So war der prozentuale Anteil lobender Lehreräußerungen verhältnismäßig hoch. Positive Auswirkungen von Lehrerlob auf die emotionale Befindlichkeit der Schüler sind nicht pauschal zu erwarten (Dubs 1978). Vermutlich reagieren Schüler sehr unterschiedlich auf Lob. Im Hinblick auf die eigenen Ergebnisse könnten aber doch vermutet werden, daß Lob und Ermutigung die häufige Kritik der Lehrer abschwächen.

Neben einem wertschätzenden Lehrerverhalten sollte das Ausmaß lenkender Lehrernaßnahmen den Trainingserfolg beeinflussen. Beide Dimensionen werden bei der Beschreibung des sozialintegrativen und autoritären Führungsstils herangezogen. Danach kennzeichnet den autoritären Lehrer ein stark lenkendes Verhalten in Verbindung mit Geringschätzung, während für den sozialintegrativen Lehrer ein hohes Ausmaß von

Wertschätzung bei einer geringen bis mittleren Lenkung bestimmend ist. Günstige Auswirkungen auf die emotionale Befindlichkeit des Schülers soll ein sozialintegrativer Führungsstil haben (Tausch u. Tausch 1977). In einer Therapiestudie von Ringler (1977) erreichten nicht-autoritäre Therapeuten über Systematische Desensibilisierung vergleichsweise bessere Therapieerfolge als autoritäre Therapeuten.

Auf einen möglicherweise unterschiedlichen Einfluß lenkender Unterrichtsmaßnahmen im Zusammenhang mit Wertschätzung weist die Untersuchung von Krainz (1979) an mehreren österreichischen Hauptschulen hin. Auch hier hatten sozialintegrative Lehrer bedeutend weniger ängstliche Schüler. Der vermutete lineare Zusammenhang zwischen Angst und Lenkung/Wertschätzung ließ sich allerdings nicht erkennen. Die Schüler hatten sowohl bei starker Lenkung und Geringschätzung als auch bei geringer Lenkung und hoher Wertschätzung des Lehrers erhebliche Angstwerte. Der Autor interpretiert seine Befunde mit Hilfe zweier Angstkonzepte: Während hohe Wertschätzung in Verbindung mit geringer Lenkung zu Unsicherheit über die geforderte Leistung und Angst vor Liebesverlust führt, erhöht ein autoritärer Führungsstil Angst vor Mißerfolg. Demnach müßte ein mittleres Ausmaß von Lenkung in Verbindung mit Wertschätzung für Angstabbau günstig sein.

Da die eigenen Ergebnisse mit einer Ausnahme zwischen den Trainingslehrern keine größeren Unterschiede im Hinblick auf Lenkung erkennen lassen, könnten die vergleichsweise höheren Angstwerte in den Klassen 3 und 4 eher auf das stärker kritisierende Lehrerverhalten zurückzuführen sein.

6.2.3 Traininfseffekt und Lehrerverhalten während des Unterrichts (Überprüfung der Hypothese 3)

Aufgrund des vermuteten Zusammenhangs zwischen Lehrerverhalten und kindlicher Angst könnten positive Veränderungen im

Verhalten und in der subjektiven Befindlichkeit des Schülers nur dann als Trainingserfolge ausgewiesen werden, wenn die Lehrer der beiden Untersuchungsgruppen in den Dimensionen Wertschätzung und Lenkung ähnlich günstig beurteilt werden. Tab. 18 faßt die Beobachtungsergebnisse aus jeweils zwei Deutschstunden und einer Sachkundestunde zusammen. Zusätzlich zu den Auswertungen mit Hilfe des Interaktionsanalyse-schemas nach Flanders standen hier die Gesamtbeurteilungen aufgrund der Schätzskalen von Tausch u. Tausch (1976, 1977) zur Verfügung.

Wie die Tabelle zeigt, finden sich zwischen den einander zugeordneten Lehrern (Trainings-/Kontrollklasse) in zwei Fällen größere Verhaltensunterschiede in der Dimension Wertschätzung, in der Dimension Lenkung unterscheiden sich die Lehrer nicht erheblich. (Tab. 18, s.S.140)

Tab. 18: Lehrerverhalten während des Unterrichts
(Interaktionsanalyse nach Flanders,
Beurteilungen nach Tausch u. Tausch)

Verhaltens- dimension	Index/ Prozentwert Gesamtbeur- teilung	Klassen/Lehrer							
		Tr.	Ko.	Tr.	Ko.	Tr.	Ko.	Tr.	Ko.
		1	1	2	2	3	3	4	4
Lenkung	L%	52	46	52	60	53	55	64	51
	S%	37	36	32	36	32	33	25	37
	S/L	0.71	0.78	0.62	0.60	0.60	0.61	0.39	0.72
	PSSR	38	36	28	45	34	44	32	24
	K _{4,5,6} %	41	37	42	49	43	43	52	42
	K ₁₀ %	11	18	17	3	15	12	12	12
	Gesamtbeur- teilung	2.9	2.4	3.1	3.2	3.1	3	2.3	3.2
Wärme	f _{2/2'} , f _{2/3'} , f _{8/2'} , f _{9/2'} %	8.4	5.3	7.8	9.3	6.5	8.2	4.2	6.9
	K ₂ %	8.6	5.8	8.5	10.2	7	8.3	4.6	7.2
	f _{7/7'} , f _{8/7'} , f _{9/7'} %	0.8	1.5	0.7	0.7	1.6	1.7	3.3	1.1
	K ₇ %	1.3	2.5	1.1	1.1	2.5	3.0	6.5	1.6
	K ₃ %	1.0	0.2	0.3	0.6	0.4	1.1	0.1	0.6
	Gesamtbeur- teilung	3.7	2.6	4.8	4.9	3.4	4.2	2.5	3.9
Wärme- Lenkung	TRR 8.9	85	63	77	79	68	73	50	72
	AE _d %	1.6	2.4	2.0	1.9	2.9	3.1	3.9	1.3
	AE _d % (L)	3.2	5.3	3.9	3.1	5.5	5.6	6.2	2.6
	i/d-Verhält- nis	0.6	0.3	0.5	0.6	0.4	0.5	0.2	0.5

Tr: Trainingsklasse

Ko: Kontrollklasse

Zur Überprüfung der Hypothese 3 wurden deshalb die Klassen 2 und 3 herangezogen, deren Lehrer ein mittleres Ausmaß von Lenkung (Beurteilung nach Tausch u. Tausch, $K_{4,5,6}$) zeigten und in der Dimension Wertschätzung ähnlich günstig zu beurteilen waren.

Tab. 19 bringt die Ergebnisse der Signifikanzüberprüfung für diese Klassen.

Tab. 19: Ergebnisse der Signifikanzüberprüfung für die Klassen, deren Lehrer in den Dimensionen Wertschätzung und Lenkung ähnlich beurteilt worden waren (Wilcoxon-Test, zweiseitige Fragestellung)

Angstmaß	Trainingsgruppe U.-Abschnitte		Kontrollgruppe U.-Abschnitte		Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe U.-Abschnitte		
	1/2	1/3	1/2	1/3	1 n=7	2 n=7	3 n=6
PrL	n.s.	n.s.	n.s.	+/s.	n.s.	n.s.	n.s.
S K1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1*	n.s.	n.s.
S K2	n.s.	1*	n.s.	1*	n.s.	1*	1*
S K3	n.s.	n.s.	1*	1*	n.s.	n.s.	1*
S K4	1*	1*	1*	1*	1*	1*	1*
S K5	+/s.	+/s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
FTh	1*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Spf	n.s.	1*	+/s.	1*	n.s.	n.s.	n.s.
AFr	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
WP	n.s.	1*	n.s.	1*	1*	n.s.	1*

1*: Signifikanzüberprüfung nicht möglich

Die trainierten Kinder wurden in den beiden Nachuntersuchungen im Vergleich zum Vortest als sicherer beim Sprechen vor der Klasse beurteilt. In der Kontrollgruppe reduzierte sich die Anzahl ängstlicher Verhaltensweisen bei der Prüfliste zwischen Vor- und zweiter Nachuntersuchung. Bei den übrigen Angstmaßen ergaben sich größere Abweichungen zwischen den einzelnen Untersuchungsabschnitten nur im Sprechangstfragebogen. Hier zeigt sich bei den nicht-trainierten Kindern der für die gesamte Kontrollgruppe typische Werteabfall bis zur ersten Nachuntersuchung.

Die Wertedifferenzen zwischen Trainings- und Kontrollgruppe sind nicht bedeutsam.

Die Vermutung, daß in den Klassen, deren Lehrer ein im Hinblick auf Angstreduktion günstiges Unterrichtsverhalten zeigten, das Trainingsprogramm zu einer deutlichen Abnahme ängstlicher Verhaltensweisen und zu einer Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit führen würde, wurde nicht bestätigt.

Hypothese 3 ist demnach zurückzuweisen. Dies könnte die Annahme nahelegen, daß einzelne spezielle Maßnahmen, so wie sie im Rahmen des eigenen Programms durchgeführt wurden, unterrichtlichen Maßnahmen dann nicht überlegen sind, wenn diese in einer entspannten Atmosphäre ablaufen. Wertschätzendes Lehrerverhalten, das das Lernklima entscheidend prägt, erreicht dann dasselbe Ziel wie spezielle Programme: In beiden Fällen werden Angststeigerungen verhindert.

Berücksichtigt man aber das Lehrerverhalten während des Trainings (Tab.16), läßt sich erkennen, daß eine der beiden Lehrerinnen während des Trainings ein vergleichsweise weniger wertschätzendes Verhalten zeigte. Diese ungünstigeren Trainingsbedingungen könnten auch eine Erklärung dafür sein, daß insgesamt in den beiden Klassen über das Trainingsprogramm Angst nicht abgebaut wurde.

6.2.4 Angsteinschätzungen der Lehrer und Trainingserfolg (Überprüfung der Hypothesen 4 und 5)

Es wurde vermutet, daß das Verhalten des Lehrers von seinem Urteil über das Angstausmaß der Kinder beeinflußt wird. Kinder, die er als ängstlich einschätzte, würden demnach weit häufiger Unterstützung erfahren als jene, die er als nicht-ängstlich beurteilte. Da hier die Notwendigkeit einer besonderen Betreuung nicht ohne weiteres eingesehen werden konnte, war damit zu rechnen, daß bei Schwierigkeiten während der Programmdurchführung zuerst diesen Kindern gegenüber das Ausmaß hilfreicher Unterstützung reduziert wurde. Dies müßte in den beiden Gruppen zu unterschiedlichen Angstentwicklungen führen. Tab. 20 bringt die Ergebnisse der Signifikanzüberprüfungen für die Werte der als ängstlich beurteilten Kinder.

Tab. 20: Ergebnisse der Signifikanzüberprüfungen für die Kinder, die vom Lehrer als ängstlich beurteilt worden waren
(Wilcoxon-Test, zweiseitige Fragestellung)

Angstmaß	Trainingsgruppe		Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe		
	U.-Abschnitte		U.-Abschnitte		
	1/2	1/3	1 n=6	2 n=6	3 n=6
PrL	n.s.	n.s.	1*	n.s.	n.s.
S K1	n.s.	1*	n.s.	n.s.	n.s.
S K2	1*	1*	n.s.	n.s.	1*
S K3	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
S K4	1*	n.s.	n.s.	1*	1*
S K5	+/s.	+/s.	n.s.	n.s.	n.s.
FTh	n.s.	1*	n.s.	n.s.	n.s.
SpF	1*	n.s.	1*	n.s.	1*
AFr	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
WP	1*	1*	1*	n.s.	n.s.

1*: Signifikanzüberprüfung nicht möglich

Nach dem Training wurden diese Kinder beim Sprechen vor der Klasse im Vergleich zum Vortest als sicherer beurteilt ($\alpha = .05$), die Wertedifferenzen zwischen den beiden Untersuchungsgruppen sind aber in keinem Fall bedeutsam.

Ähnliche Ergebnisse zeigt die Gruppe der nicht-ängstlich Beurteilten (Tab. 21).

Tab. 21: Ergebnisse der Signifikanzüberprüfungen für die Gruppe, die vom Lehrer als nicht-ängstlich beurteilt worden war
(Wilcoxon-Test, zweiseitige Fragestellung)

Angstmaß	Trainingsgruppe		Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe		
	U.-Abschnitte		U.-Abschnitte		
	1/2	1/3	1 n=8	2 n=8	3 n=7
PrL	n.s.	+/s.	1*	n.s.	n.s.
S K1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
S K2	n.s.	1*	n.s.	n.s.	1*
S K3	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1*
S K4	1*	1*	1*	1*	1*
S K5	+/s.s.	+/s.	n.s.	n.s.	n.s.
FTth	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
SpF	n.s.	1*	+/s.	n.s.	n.s.
AFr	n.s.	n.s.	+/s.	n.s.	n.s.
WP	n.s.	n.s.	1*	n.s.	n.s.

1*: Signifikanzüberprüfung nicht möglich

In Übereinstimmung mit den Gesamtergebnissen erreichten diese Kinder nach dem Training eine höhere Sicherheit beim Spre-

chen vor der Klasse und gegen Ende der Untersuchung niedrigere Werte bei der Prüfliste. Diese Verbesserungen sind aber im Vergleich zur Kontrollgruppe nicht bedeutsam. In den subjektiven Angstmaßen ergaben sich nur in zwei Fällen Abweichungen. Die nicht-ängstlich beurteilten Kinder zeigten im Vortest ein geringeres Ausmaß allgemeiner Ängstlichkeit und Sprechangst als die Kontrollgruppe. Da sich aber in den beiden Maßen innerhalb der Trainingsgruppe keine Angstveränderungen erkennen lassen, sollten die Ergebnisse nicht in Richtung Angsterhöhung interpretiert werden.

Hypothese 4 und Hypothese 5 ließen sich demnach nicht bestätigen. Ein besonderer Einfluß der Lehrerurteile über das Angstaussmaß der trainierten Kinder war nicht festzustellen. Dies könnte darauf hinweisen, daß Lehrer unabhängig von ihren anfänglichen Urteilen Ängstliche während der Programmdurchführung gleich behandelten. Da die Beobachtungsergebnisse aus den Trainingsstunden dafür keine Hinweise liefern können, sollten aber Überinterpretationen als nicht begründbar vermieden werden.

6.2.5 Lehrerurteile über das Programm und Trainingserfolg (Überprüfung der Hypothese 6)

Nach Trainingsabschluß wurde den vier mit der Programmdurchführung betrauten Lehrerinnen ein Fragebogen (s. Anhang C) vorgelegt, in dem sie zu den durchgeführten Maßnahmen Stellung nehmen konnten. Dabei zeigte sich (vgl. Tab. 22, s.S.146):

Tab. 22: Lehrerfragebogen zur Beurteilung
des Trainingsprogramms

Fragen	Urteile der Lehrer			
	1	2	3	4
1. Länge des Programms	angemessen	angemessen	angemessen	zu kurz
2. Länge der Übungsphasen	zu kurz	zu lang	angemessen	angemessen
3. Beschreibung der Aufgaben	angemessen	angemessen	angemessen	angemessen
4. Motivation	oft	oft	oft	oft
5. Sprachliche Anforderung/ Schwierigkeiten	kaum	gelegentl.	kaum	gelegentl.
6. Arbeitsfreude der Kinder	groß	groß	groß	groß
7. Arbeitsfreude bei Wiederholung	groß	groß	groß	groß
8. Übernahme von Instruktionen	oft	manchmal	oft	nie
9. Eignung des Programms	Angstbewältigung	Sprachtraining	Sprachtraining	Sprachtraining
10. erzielter Erfolg	Selbstsicherheit	Selbstsicherheit	Selbstsicherheit	sprachl. Förderung
11. Zunahme v. Selbstsicherheit bei ... Ängstlichen	2 von 4	3 von 4	2 von 4	1 von 4
12. Organisation: Einbeziehen der Klasse	manchmal	oft	selten	nie
13. Benachteiligung der anderen Kinder	gelegentl.	oft	gelegentl.	oft
14. Störung durch Beobachtung	nein	nein	nein	anfangs

- Hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung des Programms wurde kaum Kritik geübt. Die Länge der Übungsphasen und der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben wurde allerdings nur von zwei Lehrerinnen als angemessen beurteilt.
- Nur eine Lehrerin schrieb dem Programm einen angstreduzierenden Effekt zu. Überwiegend wurde als vorrangiges Ziel die Steigerung der sprachlichen Leistungsfähigkeit genannt. Begründungen waren nicht verlangt worden, wurden auch nicht gegeben.
- Drei Lehrerinnen vermuteten, daß über das Programm eine Steigerung der Selbstsicherheit erreicht worden war und beurteilten mindestens 2 der vier Ängstlichen als relativ sicherer beim Sprechen vor der Klasse.
- Von allen Lehrerinnen wurden die besonderen Schwierigkeiten der Programmdurchführung darin gesehen, bei einer intensiven Betreuung der Ängstlichen die übrige Klasse nicht zu vernachlässigen. Das eigene Vorgehen wurde in zwei Fällen als unzureichend beurteilt.
- Die Beobachtungen während des Programms wurden lediglich in einem Fall und hier nur anfangs als störend empfunden.

Aufgrund dieser Ergebnisse könnte davon ausgegangen werden, daß gegenüber den Anweisungen des Programms zumindest in drei der vier Klassen erhebliche Widerstände bestanden, die sich ungünstig auf den Trainingsablauf auswirken mußten. Damit waren allerdings auch die notwendigen Voraussetzungen zur Überprüfung der Hypothese 6 nicht gegeben, die Angstreduktionen der Kinder erst bei einer positiven Beurteilung des Programms durch den Lehrer annahm.

Immerhin sollen die Ergebnisse aus jenen Klassen aufgezeigt werden, deren Lehrerinnen das Programm nicht in jedem Punkt ablehnten. Dafür wurde die Klasse ausgeschaltet, deren Lehrerin (4) nicht nur geringere Angstveränderungen festgestellt,

sondern auch die Länge des Programms, den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben und den Einsatz der Verhaltensinstruktionen kritisiert sowie den durchgeführten Maßnahmen jeden Erfolg hinsichtlich der Selbstsicherheit der Kinder abgesprochen hatte.

Tabelle 23 faßt die Ergebnisse aus den übrigen drei Klassen zusammen.

Tab. 23: Ergebnisse der Signifikanzüberprüfungen für die drei Klassen, deren Lehrerinnen das Programm nur teilweise kritisierten
(Wilcoxon-Test, zweiseitige Fragestellung)

Angstmaß	Trainingsgruppe		Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe		
	U.-Abschnitte		U.-Abschnitte		
	1/2	1/3	1 n=11	2 n=11	3 n=10
PrL	n.s.	+/s.	n.s.	n.s.	n.s.
S K1	n.s.	+/s.	n.s.	n.s.	n.s.
S K2	n.s.	1*	n.s.	n.s.	1*
S K3	+/s.	+/s.s.	n.s.	n.s.	n.s.
S K4	1*	n.s.	n.s.	1*	1*
S K5 n=11 n=10	+/s.s.	+/s.s.	n.s. -/s.	n.s.	n.s.
FTh	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
SpF	n.s.	n.s.	+/s.s.	n.s.	n.s.
AFr	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
WP	n.s.	Erhöhung/s.	n.s.	n.s.	n.s.

1*: Signifikanzüberprüfung nicht möglich

Die Ergebnisse unterscheiden sich nicht erheblich von denen der Gesamtgruppe. Kurz nach dem Training lassen sich Ver-

besserungen im Hinblick auf Selbstsicherheit (SK5) und Lautstärke (SK3) feststellen. Bis zum Ende der Untersuchung reduzierte sich die Anzahl ängstlicher Verhaltensweisen bei der Prüfliste von Paul. Neben Lautstärke und Selbstsicherheit wurde dabei auch das gestische Verhalten (SK1) günstiger beurteilt. Zudem erhöhten diese Kinder ihre Wörtersummen. Im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigt sich die für die Gesamtgruppe typische Abweichung in den Werten des Sprechangstfragebogens. Auf einen Trainingseffekt könnten die Ergebnisse der zweiten Nachuntersuchung bei Kategorie 5 der Schätzskala hinweisen. Hier war die Trainingsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe im Vortest erheblich unsicherer eingeschätzt worden. Bis zum Untersuchungsende glichen sich dann die Werte weitgehend an.

Im Hinblick auf die gestellte Hypothese sollte eine Antwort ausbleiben, da sich eine genügend große Anzahl von Klassen, deren Lehrer eine positive Gesamtbeurteilung des Programms abgaben, nicht finden ließ. Inwieweit die geringen Trainingseffekte in Zusammenhang mit den Lehrerurteilen über die durchgeführten Maßnahmen gebracht werden können, läßt sich nicht sagen. Die Lehreraussagen lassen aber doch annehmen, daß die für Angstabbau als notwendig erachteten Trainingsbedingungen nicht immer gegeben waren. Dies könnte auf die Bedeutung von Lehrereinstellungen zu einem Programm und damit auf die Notwendigkeit hinweisen, vor dem Einsatz irgendwelcher Maßnahmen in intensiven Vorgesprächen bzw. in einem speziellen Training Lehrer auf ihre spätere Aufgabe vorzubereiten.

6.3 Schülermerkmale und Trainingserfolg

Im Rahmen kognitiver Theorien sind Angstzustände Begleitemotionen von Bewertungsprozessen, in denen Situationen aufgrund von Hinweisreizen aus der Situation und aufgrund früher

erworbener Erfahrungen als bedrohlich eingeschätzt werden. Die Angst des Schülers muß deshalb im Zusammenhang mit seinen Erfahrungen im Unterricht und mit seiner Bereitschaft, auf Situationen angstvoll zu reagieren, gesehen werden.

In der eigenen Untersuchung konnte davon ausgegangen werden, daß unterschiedliche schulische Erfahrungen und ein unterschiedliches Ausmaß allgemeiner Ängstlichkeit den Trainingsablauf beeinflussen, einzelne Schülergruppen deshalb unterschiedlich von speziellen Trainingsmaßnahmen profitieren. Zur Bestimmung dieser Untergruppen wurden folgende Merkmale herangezogen: Schulische Leistungsfähigkeit und Beurteilung der eigenen Trainingsleistungen, soziale Beliebtheit, allgemeine Ängstlichkeit sowie Schichtzugehörigkeit.

6.3.1 Schulische Leistungsfähigkeit und Einschätzung
der eigenen Trainingsleistungen im Zusammenhang
mit dem Trainingseffekt
(Überprüfung der Hypothese 7)

Der Hypothese 7 lagen folgende Überlegungen zugrunde: Erfahrungen in den Unterrichts- und Trainingssituationen beeinflussen die emotionale Befindlichkeit des Kindes. Bei ähnlichen leistungsbezogenen Unterrichtserfahrungen in den beiden Untersuchungsgruppen werden die Kinder, die ihre Trainingsleistungen überwiegend positiv beurteilen, gegenüber der Kontrollgruppe eine höhere Sicherheit beim Sprechen vor der Klasse erreichen.

Von einer überwiegend positiven Einschätzung der eigenen Trainingsleistungen soll dann gesprochen werden, wenn diese in wenigstens 8 der 16 Stunden ganz oder teilweise positiv beurteilt wurden. Ähnliche Schulerfahrungen werden bei den Kindern angenommen, bei denen die Beurteilungen der Lehrer höchstens um einen Grad differierten. Diese waren gegen Ende des ersten Schuljahres d. h. zum Zeitpunkt der ersten Nachuntersuchung aufgefordert

worden, die Leistungen der Kinder in den Fächern Deutsch und Mathematik zu bewerten. Dabei wurde lediglich eine einfache Kennzeichnung in durchschnittlich, über- oder unterdurchschnittlich verlangt. Da die zweite Nachuntersuchung zu Beginn des zweiten Schuljahres durchgeführt wurde, waren größere Veränderungen in den Schulleistungen bis dahin nicht zu erwarten. Auf eine nochmalige Leistungsbeurteilung wurde deshalb verzichtet.

Tab. 24 bringt die Ergebnisse für die Gruppe der Schüler mit ähnlichen Schulleistungen.

Tab. 24: Ergebnisse der Signifikanzüberprüfungen für die im Vergleich zur Kontrollgruppe ähnlich leistungsfähigen Schüler der Trainingsgruppe mit überwiegend positiven Einschätzungen der eigenen Trainingsleistungen
(Wilcoxon-Test, zweiseitige Fragestellung)

Angstmaß	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe		
	U.-Abschnitte		U.-Abschnitte		U.-Abschnitte		
	1/2	1/3	1/2	1/3	1 n=10	2 n=10	3 n=9
PrL	n.s.	+/s.	n.s.	+/s.	1*	n.s.	n.s.
S K1	+/s.	+/s.	n.s.	n.s.	n.s.	+/s.	n.s.
S K2	+/s.	1*	+/s.	1*	n.s.	n.s.	1*
S K3	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
S K4	1*	n.s.	1*	n.s.	n.s.	1*	1*
S K5 n=10 n=9	+/s.s.	+/s.s.	n.s.	n.s.	n.s. -/s.	n.s.	n.s.
FTh	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
SpF	n.s.	n.s.	+/s.s.	+/s.	+/s.	n.s.	n.s.
AFr	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
WP	n.s.	1*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

1*: Signifikanzüberprüfung nicht möglich

Sowohl innerhalb der Kontrollgruppe als auch innerhalb der Trainingsgruppe fallen die Angstwerte bei der Prüfliste von Paul bis zur zweiten Nachuntersuchung deutlich ab. Im Vergleich zum Vortest erreichten die trainierten Kinder zudem eine höhere Sicherheit beim Sprechen vor der Klasse (K5 der Schätzskala) und eine natürlichere Gestik (K1 der Schätzskala); in der ersten Nachuntersuchung lagen die Angstwerte bei Kategorie 2 der Schätzskala (Gesichtsausdruck) signifikant unter denen des Vortests.

Demgegenüber reduzierten sich die Angstwerte der Kontrollgruppe lediglich bei Kategorie 2 der Schätzskala (erste Nachuntersuchung). In den übrigen Angstmaßen zeigte sich über die Untersuchungsabschnitte hinweg bei den nicht-trainierten Kindern der für die gesamte Kontrollgruppe bezeichnende Abfall der Sprechangstfragebogenwerte.

Die etwas günstigere Entwicklung der trainierten Kinder läßt sich auch im Gruppenvergleich erkennen: Kurz nach der Programmdurchführung werden die trainierten Kinder in ihrer Gestik vergleichsweise als natürlicher beurteilt. Bis zur zweiten Nachuntersuchung gleichen sich auch die Angstwerte bei Kategorie 5 der Schätzskala (Sicherheit), die im Vortest deutlich erhöht waren, denen der Kontrollgruppe an.

Die in Hypothese 7 aufgestellten Annahmen lassen sich demnach nur teilweise aufrechterhalten: Bei ähnlich leistungsfähigen Schülern führte eine positive Einschätzung der eigenen Trainingsleistungen im Vergleich zur Kontrollgruppe zu Angstreduktionen im Hinblick auf Gestik und Sicherheit beim Sprechen vor der Klasse. Ein umfassender Angstabbau läßt sich aber nicht erkennen.

Dieses Ergebnis könnte auf folgenden Zusammenhang hinweisen: Angstliche attribuieren Erfolg mehr äußeren Umständen, Mißerfolg der eigenen Unfähigkeit (Meyer 1973). Für Angstreduktion ist demnach nicht allein entscheidend, daß Erfolg erlebt wird, dieser muß auch auf das eigene Können zurück-

geführt werden. Auf eine direkte Beeinflussung von Attribuerungsprozessen zielte das eigene Programm nicht ab. Ängstliche konnten demnach die eigenen Erfolge auch den besonderen Lernbedingungen des Programms zugeschrieben haben. In diesem Fall waren in den Testsituationen der Nachuntersuchungen die vorausgegangenen positiven Erfahrungen bedeutungslos.

Um den Einfluß von Selbstbeurteilungen auf den Trainingseffekt darzustellen, wäre es sicher aufschlußreich gewesen, auch jene Kinder herauszugreifen, die ihre Trainingsleistungen überwiegend negativ beurteilten. Dies war jedoch nur bei einem Kind der Fall, so daß eine Auswertung in dieser Richtung wegfallen mußte.

Nicht hinreichend berücksichtigt wurde zudem der mögliche Zusammenhang zwischen den gesamten schulischen Leistungserfahrungen und der Angst des Schülers.

Die vielfach ermittelten negativen Korrelationen zwischen Prüfungsangst und Schulleistung (Nickel u. Schlüter 1970, Nickel et al. 1973, Schell 1972, Schwarzer 1975, Wiczercowski et al. 1975) legen nicht nur den Schluß auf einen leistungshemmenden Effekt der Angst nahe (vgl. Mandler u. Sarason 1952), sondern auch die Annahme, daß häufiges Versagen in wichtig erachteten Schulfächern über eine negative Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit Angststeigerungen begünstigen kann. Auf diese Beziehungen zwischen Angst und Schulleistung könnten z. B. auch die Ergebnisse von Hunold (1971 in Lißmann 1976) hinweisen, der Tiroler Schulkinder aus 1., 2., 5. und 6. Klassen erfaßte. Die Gruppe der weniger Ängstlichen hatte in den Fächern Deutsch und Mathematik signifikant bessere Notendurchschnittswerte als die Gruppe der mittel bzw. sehr ängstlichen Schüler. Zielinski (1967) vermutet, daß die Schulleistung des Ängstlichen sowohl direkt durch Angst als auch indirekt über eine herabgesetzte Neigung zu aktiver Mitarbeit im Unterricht beeinträchtigt wird,

die häufigen Mißerfolge dann Leistungsangst erhöhen. Bei älteren Schülern läßt sich ein enger Zusammenhang zwischen Angst und Schulleistung nicht immer eindeutig feststellen. Entgegen den Erwartungen zeigten in einer Untersuchung von Schwarzer (1975) leistungsschwache Schüler aus höheren Klassen geringere Schulangst. Vor allem beim Schulanfänger dürften sich aber die ersten Lernerfahrungen direkt auf seine emotionale Befindlichkeit auswirken. So stellten Hill u. Sarason (1966) im Rahmen einer Längsschnittstudie fest, daß unter den Schulanfängern, die als ängstlich beurteilt worden waren, die intelligenteren gegenüber den weniger leistungsfähigeren Schülern mit zunehmender Schulerfahrung angstfreier wurden. In einer Untersuchung von Glick (1972) führten die ersten Mißerfolge beim Lesenlernen bei Knaben zu negativen Veränderungen des Selbstkonzepts.

In der eigenen Untersuchung wurden zur Überprüfung der Hypothese 7 Schüler mit sowohl ähnlich niedrigen als auch mittleren und guten Leistungsbeurteilungen aus den Trainings- und Kontrollklassen herangezogen, demnach Schüler mit unterschiedlichen Leistungserfahrungen zusammengefaßt. Aufgrund der kleinen Stichprobe war eine differenzierte Auswertung der Ergebnisse (durch eine Aufteilung in Schülergruppen mit gleich hohen oder niedrigen Leistungsbeurteilungen) nicht möglich.

6.3.2 Soziale Stellung in der Klasse und Trainingseffekt (Überprüfung der Hypothese 8)

Es wurde vermutet, daß die Kinder, die in der Klasse als Partner in Spiel- oder Leistungssituationen anerkannt wurden, die Trainingssituationen weniger bedrohlich erlebten und Angst abbauen konnten.

Der soziometrische Status jedes Kindes wurde mit folgenden Fragen zu ermitteln versucht:

- Neben wem möchtest du sitzen?
- Mit wem möchtest du in der Pause spielen?

Jeweils zwei Kinder der Klasse sollten genannt werden. Zur Überprüfung der Hypothese 8 wurden jene Paare ausgeklammert, bei denen mindestens eines der beiden Kinder als Partner in Spiel- und/oder Leistungssituationen nicht gewählt worden war.

Die Ergebnisse stimmen weitgehend mit denen der Gesamtgruppe überein (Tab. 25).

Tab. 25: Ergebnisse der Signifikanzüberprüfungen für die Gruppe der Kinder, die als Partner in Spiel- oder Leistungssituationen gewählt worden waren
(Wilcoxon-Test, zweiseitige Fragestellung)

Angstmaß	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe		
	U.-Abschnitte		U.-Abschnitte		U.-Abschnitte		
	1/2	1/3	1/2	1/3	1 n=11	2 n=11	3 n=12
PrL	n.s.	+/s.	n.s.	+/s.s.	n.s.	n.s.	n.s.
S K1	n.s.	+/s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
S K2	n.s.	1*	n.s.	1*	n.s.	n.s.	1*
S K3	n.s.	+/s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
S K4	1*	n.s.	1*	n.s.	n.s.	1*	n.s.
S K5 n=11 n=12	+/s.s.	+/s.s.	n.s.	n.s.	n.s. -/s.	n.s.	n.s.
FTh	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
SpF n=11 n=12	n.s.	n.s.	+/s.	+/s.	n.s. +/s.	n.s.	n.s.
AFr	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
WP	n.s.	Erhöhung s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

1*: Signifikanzüberprüfung nicht möglich

Bei allen Kindern sank gegen Ende der Untersuchung die Anzahl ängstlicher Verhaltensweisen (Prüfliste) deutlich ab. Die Trainingsgruppe zeigte bereits kurz nach der Programmdurchführung eine höhere Sicherheit und später auch Verbesserungen in der Lautstärke, im gestischen Verhalten und in der Wörterproduktion. Die Wertedifferenzen zwischen Vor- und erster bzw. zweiter Nachuntersuchung sind auf dem 5%- bzw. 1%-Niveau signifikant. Ähnlich wie für die Gesamtgruppe könnte die im Vergleich zur Kontrollgruppe größere Zunahme an Sicherheit (Kategorie 5 der Schätzskala) als geringer Trainingserfolg gewertet werden.

In den übrigen Angstmaßen zeigt sich lediglich der für die Kontrollgruppe typische Werteabfall im Sprechangstfragebogen.

Die Vermutung, daß die Kinder, die als Partner in Leistungs- oder Spielsituationen gewählt worden waren, bedeutsame Trainingserfolge erzielen würden, wurde demnach nicht bestätigt.

Hypothese 8 wird zurückgewiesen. Die geringe Verbesserung im Gesamtverhalten der trainierten Kinder läßt sich dadurch erklären, daß sich die Zahl der erfaßten Kinder kaum von der Gesamtprobandenzahl unterschied.

Untersuchungsergebnisse zum soziometrischen Status des Ängstlichen sind nicht einheitlich. So fand Groeben (1978) keinen direkten Zusammenhang zwischen Schulangst und Sympathiestatus der Kinder. Demgegenüber ließe sich aus den bereits zitierten Arbeiten von Horowitz (1962) und McCandless et al. (1956) ableiten, daß Ängstliche bei ihren Mitschülern weniger beliebt sind. Die Korrelationswerte aus der Untersuchung von McCandless et al. schwanken allerdings zwischen den erfaßten Schulklassen erheblich. Hill (1963) stellte lediglich dann Beziehungen zwischen Angst und sozialer Beliebtheit fest, wenn die Wahl des Schülers auf einen Partner des anderen Geschlechts fiel.

Ein niedriger sozialer Status des Ängstlichen wird meist als Konsequenz der Angst angenommen. Nach Schell (1972) werden beim Ängstlichen trotz vorhandener Kontaktabsicht durch ein geringeres sprachliches Äußerungsbedürfnis und eine geringe sprachliche Gewandtheit Kommunikationsprozesse gestört; damit wird die Eingliederung in die Gruppe erschwert. Phillips et al. (1972) gehen von verstärkten Affiliationstendenzen des Ängstlichen aus und vermuten, daß dieses Bedürfnis nach Kontakt im Umgang mit Mitschülern häufig frustriert wird, wodurch im Sinne der Frustrations-Aggressions-Hypothese eine Zunahme an Aggressionen erfolgt. Diese führen zu einer verstärkten Zurückweisung durch die Gruppe, der Ängstliche wird in eine Randposition getrieben und noch unsicherer.

Im Gegensatz dazu nehmen Jacobs u. Strittmatter (1979) primär eine Neigung des Ängstlichen an, sich aus sozialen Beziehungen zurückzuziehen. Erst in Anforderungssituationen, die Vermeidungsreaktionen nicht erlauben, werden Anschlußmotive aktiviert, um über den Kontakt zur Gruppe eine positive Einschätzung der Situation zu erreichen. Eine angstreduzierende Funktion von Gruppenbeziehungen läßt sich auch aus den Ergebnissen von Schell ableiten (1972), der in kooperativen Arbeitsgruppen Leistungssteigerungen ängstlicher Schüler feststellte.

In der eigenen Untersuchung wurde vermutet, daß soziale Beziehungen zu Mitschülern die Gefahr der Bloßstellung und Abwertung durch die Gruppe abschwächen. Es ist allerdings fraglich, ob mit dem gewählten Verfahren der soziometrischen Befragung ein Bild von den sozialen Beziehungen in den Klassen gewonnen werden kann. Nach Ulich (1974) lassen soziometrische Befragungen keine eindeutigen Hinweise auf bestehende Kontakte zu. Wahlen können auch Ausdruck erwünschter, aber nicht realisierter Kontakte sein oder mehr oder weniger zufällig aufgrund augenblicklicher Besonderheiten (wie räumliche Nähe, Blickkontakt zum Partner, kurz vorher beobachtetes Hervorheben des Kindes durch Zuwendung von sei-

ten des Lehrers oder besonders auffälliges Verhalten) getroffen werden. Umgekehrt könnten auch bei Nichtwahlen tatsächliche Kontakte gegeben sein. Zufällige Wahlen dürften vor allem dann vorherrschen, wenn nur wenige stabile Gruppenbeziehungen ausgebildet sind. Während Klippstein (1976) aufgrund seiner Ergebnisse vermutet, daß bereits im ersten Schuljahr relativ feste Beziehungen bestehen, die auch über soziometrische Befragungen erfaßt werden können, werden doch vielfach beim Schulanfänger verhältnismäßig lose Kontakte angenommen (Nickel 1975, Schenk-Danzinger 1970). Vor allem dann dürften soziometrische Befragungen keine Rückschlüsse auf tatsächlich bestehende soziale Kontakte erlauben.

Die eigenen Untersuchungsergebnisse können deshalb lediglich dahingehend interpretiert werden, daß die über soziometrische Befragungen ermittelte Bevorzugung als Partner in Spiel- oder Leistungssituationen keine bedeutsamen Auswirkungen auf den Trainingseffekt hatte.

6.3.3 Allgemeine Ängstlichkeit und Trainingseffekt (Überprüfung der Hypothese 9)

Es wurde vermutet, daß vor allem die Kinder von speziellen Trainingsmaßnahmen profitieren würden, die aufgrund einer geringeren allgemeinen Ängstlichkeit soziale Situationen weit weniger häufig als bedrohlich beurteilen. Das Ausmaß allgemeiner Ängstlichkeit wurde über die Werte im Ängstlichkeitsfragebogen nach Langfeldt-Nagel bestimmt. Zur Überprüfung der Hypothese 9 wurden die Paare ausgeklammert, von denen mindestens ein Kind einen Ängstlichkeitswert über dem Durchschnittsbereich der Stichprobe (Mittelwert +1 Standardabweichung) aufwies. Da anzunehmen war, daß eine höhere allgemeine Ängstlichkeit in Beziehung zu Sprechangst steht, wurden auch die Ergebnisse der Kontrollgruppe berücksichtigt. Für die Gruppe der weniger ängstlichen Kinder zeigte sich:

Tab. 26: Ergebnisse der Signifikanzüberprüfungen für die Gruppe der weniger Ängstlichen
(Wilcoxon-Test, zweiseitige Fragestellung)

Angstmaß	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe		
	U.-Abschnitte		U.-Abschnitte		U.-Abschnitte		
	1/2	1/3	1/2	1/3	1 n=11	2 n=11	3 n=10
PrL	n.s.	+/s.	n.s.	+/s.	n.s.	n.s.	n.s.
S K1	+/s.	+/s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
S K2	n.s.	1*	n.s.	1*	n.s.	n.s.	1*
S K3	n.s.	+/s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
S K4	1*	n.s.	1*	+/s.	n.s.	1*	1*
S K5 n=11 n=10	+/s.s.	+/s.s.	n.s.	n.s.	n.s. -/s.	n.s.	n.s.
FTh	+/s.	+/s.	n.s.	n.s.	-/s.	n.s.	n.s.
SpF	n.s.	n.s.	+/s.	+/s.	n.s.	n.s.	n.s.
AFr	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
WP	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

1* : Signifikanzüberprüfung nicht möglich

Kurz nach dem Training wurden diese Kinder in ihrer Gestik als natürlicher und im Gesamtverhalten als sicherer eingeschätzt ($\alpha = .05$ bzw. $\alpha = .01$). Die Angstwerte beim Furchthermometer nahmen signifikant ab ($\alpha = .05$). Gegen Ende der Untersuchung verminderte sich zusätzlich die Zahl der ängstlichen Verhaltensweisen (Prüfliste, $\alpha = .05$) und verbesserte sich die Lautstärke ($\alpha = .05$). Bei der Kontrollgruppe erga-

ben sich bedeutsame Angstreduktionen beim Sprechangstfragebogen sowie gegen Ende der Untersuchung bei der Prüfliste und im Hinblick auf den Tonfall (K4 der Schätzskala). Auf einen Trainingserfolg könnten die Ergebnisse bei Kategorie 5 der Schätzskala (Selbstsicherheit) und beim Furchtthermometer hinweisen. In beiden Fällen hatten die trainierten Kinder im Vortest gegenüber der Kontrollgruppe höhere Angstwerte, die sich in den Nachuntersuchungen denen der Kontrollgruppe angleichen.

Hypothese 9 sollte deshalb nicht vollständig zurückgewiesen werden. Vermutlich konnten vor allem die weniger ängstlichen Kinder über die speziellen Trainingsmaßnahmen eine größere Unbefangenheit beim Sprechen vor der Klasse und eine angstfreiere Einschätzung der Sprechsituationen erreichen.

6.3.4 Schichtzugehörigkeit und Trainingserfolg (Überprüfung der Hypothese 10)

Es wurde angenommen, daß "sich die Anregungsbedingungen für die kindliche Intelligenz ... bei den sozialen Schichten unterscheiden" (Engfer 1980,139, vgl. Moore 1968, Trudewind 1975a,b), Unterschichtkinder gegenüber Mittelschichtkindern mit geringeren Lernvoraussetzungen in die Schule kommen und deshalb mit Anfangsschwierigkeiten zu kämpfen hätten. Durch eine Parallelisierung der Gruppen im Hinblick auf den sozialen Status sollten eventuelle unterschiedliche Voraussetzungen für Angstabbau ausgeschaltet werden.

Die Schichtzugehörigkeit wurde über die Berufsposition des Vaters (bei alleinerziehenden Müttern über deren Position) bestimmt. Die Zuordnung zu Unter- bzw. Mittelschicht erfolgte an Hand der Schichteinteilung nach Prell et al. (1972, s.Anh.D

Lediglich bei fünf Paaren war gleiche Schichtzugehörigkeit gegeben. Damit können keine Aussagen mit hinreichender statistischer Sicherheit gemacht werden. Trotzdem werden die Ergebnisse dargestellt.

Tab. 27: Ergebnisse der Signifikanzüberprüfungen für die Paare mit gleicher Schichtzugehörigkeit (Wilcoxon-Test, zweiseitige Fragestellung)

Angstmaß	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe		
	U.-Abschnitte		U.-Abschnitte		U.-Abschnitte		
	1/2	1/3	1/2	1/3	1 n=5	2 n=5	3 n=5
PrL	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1*	n.s.	n.s.
S K1	+/*	1*	1*	1*	n.s.	n.s.	n.s.
S K2	1*	1*	1*	1*	n.s.	1*	1*
S K3	1*	1*	1*	1*	n.s.	n.s.	1*
S K4	1*	1*	1*	1*	1*	1*	1*
S K5	+/*	+/*	1*	1*	1*	n.s.	1*
FTh	n.s.	1*	1*	1*	n.s.	n.s.	1*
SpF	1*	n.s.	+/*	1*	1*	1*	1*
AFr	n.s.	1*	1*	1*	n.s.	n.s.	n.s.
WP	1*	1*	1*	1*	1*	1*	1*

1*: Signifikanzüberprüfung nicht möglich, *: $\alpha = .10$

Die Differenzen zwischen Vor- und Nachtestwerten lassen günstigere Entwicklungen für die trainierten Kinder im Hinblick auf Gestik und Gesamtverhalten, für die Kontrollkinder in den Ergebnissen des Sprechangstfragebogens erkennen. Den Aussagen liegt eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 10% zugrunde, so daß ihnen keine große Bedeutung zugemessen werden kann. In keinem Untersuchungsabschnitt zeigen sich größere Wertunterschiede zwischen Trainings- und Kontrollgruppe.

Damit soll Hypothese 10 zurückgewiesen werden: Unter den Kindern, deren Eltern der gleichen sozialen Schicht zugeordnet wurden, konnten trainierte Kinder über das Trainingsprogramm Angstreduktionen nicht erreichen.

Die Teilgruppe umfaßte Kinder aus der Unter- und Mittelschicht. Damit kann die Frage nach einer schichtspezifisch unterschiedlichen Wirksamkeit des Programms nicht beantwortet werden. Dies wäre nur möglich gewesen, wenn bereits bei der Gruppenbildung eine Parallelisierung nach Schichtzugehörigkeit stattgefunden hätte, so daß eine genügende große Teilgruppe mit gleichen Voraussetzungen hätte gebildet werden können. Da aber für die Untersuchung nur acht Klassen zur Verfügung standen, ließ sich als Auslesekriterium lediglich das Angstausmaß im Verhaltens-test (Prüfliste) berücksichtigen. Die Hinzunahme weiterer Kriterien ist nur bei einer insgesamt größeren Stichprobe möglich.

7. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigten, daß das Ziel der Untersuchung, nämlich eine umfassende Angstreduktion bei den behandelten Kindern, nicht erreicht werden konnte. Damit wird eine kritische Beurteilung der durchgeführten Maßnahmen, aber auch des methodischen Vorgehens notwendig.

Hinsichtlich des Trainingsprogramms ist zu überlegen, inwieweit sich vor allem aus den Beobachtungen während des Programms Hinweise auf Mängel ergeben, die für den geringen Erfolg verantwortlich sein könnten. Aufgrund des komplexen Untersuchungsansatzes können allerdings Erklärungen über die Wirkung einzelner Maßnahmen nicht über ein bloßes Vermuten hinausgehen. Zumindest sollten aber einige Probleme aufgezeigt werden, die sich für den Lehrer bei der Behandlung sprechängstlicher Kinder ergeben.

Bei der Kritik an den Untersuchungsmethoden müßte vor allem der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich eine ausreichende Kontrolle der den Trainingsablauf bestimmenden Faktoren erreichen ließ.

Zuvor soll aber neben einer kurzen Darstellung des Untersuchungsziels eine Zusammenfassung der Ergebnisse gegeben werden, wobei gesondert auf die in der Experimental- und Kontrollgruppe erkennbare Entwicklung eingegangen wird.

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

In vier ersten Grundschulklassen Münchens wurde für Kinder, die Angst beim Sprechen vor der Klasse zeigten, ein Trainingsprogramm durchgeführt.

Jeweils im Anschluß an 16 Sendungen des Bayerischen Rundfunks zum Deutschunterricht der 1. Klasse wurden Sprechübungen eingesetzt, die ein graduelles Annähern an die am meisten angst-erzeugende Situation erlauben sollten.

Mit dem Bewältigen der Sprechaufgaben sollte über eine positive Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit eine Neuinterpretation der Sprechsituationen und damit Angstreduktion erreicht werden.

Das Ausmaß der Sprechangst wurde über Einschätzungen des Ausdrucksverhaltens beim freien Sprechen vor der Klasse bestimmt. Ein weiterer Angstindikator wurde in der Anzahl der abgegebenen Wörter gesehen. Zusätzlich wurden subjektive Angstmaße zur Erfassung der aktuellen und habituellen Sprechangst sowie zur Erfassung allgemeiner Ängstlichkeit eingesetzt.

Der Vergleich mit einer Kontrollgruppe, die lediglich an den Angstmessungen teilgenommen hatte, zeigte keine umfassenden Trainingserfolge. Bei den in der zweiten Nachuntersuchung erfaßten Kindern könnte allerdings eine Verbesserung des Verhaltens in Richtung größerer Sicherheit beim Sprechen vor der Klasse angenommen werden. Veränderungen in der Lautstärke, im Tonfall, im gestischen Verhalten und in der Wörterproduktion ließen innerhalb der Experimentalgruppe Angstreduktion erkennen; das Ausmaß dieser Veränderungen war aber im Vergleich zur Kontrollgruppe nicht bedeutsam. In den subjektiven Angstmaßen zeigten sich mit Ausnahme der Ergebnisse im Sprechangstfragebogen bei allen Kindern keine erheblichen Abweichungen. Da die testtheoretische Gültigkeit dieses Verfahrens aber nicht hinreichend gesichert erscheint, sollten diese Ergebnisse nicht überbewertet werden.

Ein erheblicher Einfluß auf den Trainingsablauf wurde dem Lehrerverhalten zugeschrieben.

In den Klassen, deren Lehrer während des Trainings häufiger kritisierten, wurde zwar kurz nach der Programmdurchführung ein natürlicheres gestisches Verhalten beobachtet; gegen Ende der Untersuchung lag aber das Ausmaß ängstlicher

Verhaltensweisen (Prüfliste von Paul) deutlich über dem der Kontrollgruppe. Umgekehrt war bei einem Lehrerverhalten, das in den Dimensionen Wertschätzung und Lenkung ähnlich günstig eingeschätzt worden war, eine für trainierte wie nicht-trainierte Kinder ähnliche Entwicklung in Richtung Angstabbau (Prüfliste, Schätzskala K 5) zu erkennen. Daß in diesen Trainingsklassen kein Behandlungserfolg erzielt werden konnte, wurde u. a. auf das Lehrerverhalten während des Trainings zurückgeführt.

Es wurde vermutet, daß ein für Angstreduktion günstiges Verhalten des Lehrers auch abhängig ist von dessen Urteilen über das Programm und über das Angstausmaß der zu betreuenden Kinder. Insgesamt ließ sich eine stärkere Kritik an den Trainingsmaßnahmen sowie eine geringere Übereinstimmung zwischen den Angsteinschätzungen der Lehrer und den Ergebnissen der Verhaltensbeobachtung feststellen. Ein besonderer Einfluß der Lehrerurteile auf den Trainingseffekt konnte nicht nachgewiesen werden.

Trainingserfolge mußten auch im Zusammenhang mit jenen Merkmalen der kindlichen Persönlichkeit gesehen werden, die die Verarbeitung von Erfahrungen während des Trainings beeinflussen können. In der eigenen Untersuchung wurden folgende Variablen berücksichtigt: schulische Leistungsfähigkeit und Einschätzung der eigenen Trainingsleistungen, soziale Beliebtheit, allgemeine Ängstlichkeit sowie Schichtzugehörigkeit der Eltern. Die Ergebnisse lassen keine größeren Auswirkungen dieser Faktoren auf den Trainingserfolg erkennen, weisen aber auf folgende Zusammenhänge hin: Unter den Schülern mit ähnlichen Leistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik erreichten die trainierten Kinder, die ihre eigenen Trainingsleistungen überwiegend positiv einschätzten, eine höhere Sicherheit beim Sprechen vor der Klasse und vorübergehend eine natürlichere Gestik. Eine Zunahme an Sicherheit zeigen auch die weniger ängstlichen Kinder und jene, die als Partner in Spiel- oder Lei-

stungssituationen gewählt worden waren. Bei den weniger Ängstlichen reduzierte sich zudem das Ausmaß subjektiv erlebter Sprechangst (Furchtthermometer). Diese positiven Veränderungen im Gesamtverhalten und in den Werten des Furchtthermometers lassen sich allerdings erst bei einem Vergleich der Ergebnisse aus den drei Untersuchungsabschnitten erkennen. Die Schüler der Trainingsgruppe stellten sich in der Voruntersuchung bedeutsam ängstlicher dar als die Kontrollgruppe. In den Nachuntersuchungen glichen sich die Unterschiede aus.

Eine Parallelisierung der Gruppen im Hinblick auf Schichtzugehörigkeit zeigte keine bedeutsamen Abweichungen zwischen trainierten und nicht-trainierten Kindern.

Die folgende Tabelle bringt eine Zusammenfassung der Ergebnisse (s.S.167).

Tab. 28: Zusammenfassung der Ergebnisse: Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe
(Signifikanzüberprüfungen nach Wilcoxon)

Untersuchungs- gruppen / Aus- wahlkriterien	1. Nachuntersuchung										2. Nachuntersuchung									
	PrL	SK1	SK2	SK3	SK4	SK5	FTH	SpF	AFr	WP	PrL	SK1	SK2	SK3	SK4	SK5	FTH	SpF	AFr	WP
Gesamtgruppe	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1*	n.s.	n.s.	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Lehrerverhalten (Training)	n.s.	+/s.	n.s.	n.s.	1*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-/s.	n.s.	1*	n.s.	1*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Lehrerverhalten (Unterricht)	n.s.	n.s.	1*	n.s.	1*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1*	1*	1*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1*
Lehrerurteil (ängstlich)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1*	n.s.	1*	n.s.	n.s.	1*	n.s.	n.s.
Lehrerurteil: (nicht ängstlich)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1*	1*	1*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Lehrerurteil über das Programm	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1*	n.s.	1*	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Schulleistung/ Leistungsein- schätzung	n.s.	+/s.	n.s.	n.s.	1*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1*	n.s.	1*	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
soziale Beliebt- heit	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1*	n.s.	n.s.	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Ängstlichkeit	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1*	n.s.	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1*	n.s.	1*	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Schichtzugehö- rigkeit	n.s.	n.s.	1*	n.s.	1*	n.s.	n.s.	1*	n.s.	1*	n.s.	n.s.	1*	1*	1*	1*	1*	1*	n.s.	1*

1* : Signifikanzüberprüfung nicht möglich

n.s. : nicht signifikant

s. : auf dem 5%-Niveau signifikant

--: im Vergleich zur Kontrollgruppe höhere Angstwerte in d. Trainingsgruppe
+ : im Vergleich zur Kontrollgruppe niedrige Angstwerte i.d. Trainingsgruppe
(+) : im Vergleich zu den Vortestergebnissen Angstreduktion

7.2 Die Entwicklung in Kontroll- und Experimental- gruppe

Kontrollgruppendesigns dienen dem Ausschluß von Alternativhypothesen (Campbell u. Stanley 1965), die Veränderungen innerhalb der Experimentalgruppe als Behandlungserfolge erklären.

Vergleicht man die Ergebnisse bei der Prüfliste von Paul, läßt sich sowohl für die Experimental- als auch für die Kontrollgruppe ein signifikanter Abbau ängstlicher Verhaltensweisen feststellen (s.Tab. 12, S.124). Demnach wurde unabhängig von den speziellen Trainingsmaßnahmen über die drei Testabschnitte hinweg eine größere Sicherheit beim Sprechen vor der Klasse erreicht.

Dafür bieten sich zwei Erklärungen an:

Die erhöhten Angstwerte des Vortests, also zu Beginn des ersten Schuljahres, könnten eine kurzfristige Beunruhigung des Schulanfängers aufgrund erster Anpassungsschwierigkeiten widerspiegeln, so daß die späteren Angstreduktionen auf eine zunehmende Vertrautheit mit schulischen Leistungssituationen zurückzuführen wären.

Auf die starke emotionale Belastung, die der Schuleintritt mit sich bringen kann, wurde vielfach hingewiesen. Müller (1953) vermutete aber, daß erste Einordnungsschwierigkeiten bereits nach 14 Tagen überwunden sind. Demgegenüber konnte Grotloh-Amberg (1971) bei schweizerischen Kindern noch nach den ersten zwei Schulmonaten eine erhöhte allgemeine Ängstlichkeit (im Vergleich zu den im Kindergarten erhobenen Werten) feststellen. Der Zeitpunkt ihrer Datenerhebung stimmt weitgehend mit dem der eigenen Voruntersuchung überein.

Allerdings lassen sich kaum Untersuchungen finden, die die Angstentwicklung im Laufe des ersten Schuljahres erfassen. Längsschnittuntersuchungen (S.B. Sarason et al. 1964, Hill u. S.B.Sarason 1966 ref.v. Dusek 1980) zeigen eine geringe Sta-

bilität von Angstfragebogenwerten (TASC) jüngerer Schüler. Danach müßte angenommen werden, daß sich bei Schulanfängern das Ausmaß subjektiv berichteter Prüfungsangst relativ häufig verändert, weitgehend stabile Werte erst gegen Ende der Grundschuljahre zu erwarten sind. Nach Nickel (1975, 116) könnten aber doch "einige Befunde ... die Vermutung stützen, daß in den ersten Klassen die Angstwerte eher eine ansteigende Tendenz erkennen lassen".

Da in den mir bekannten Untersuchungen unterschiedliche Angstmeßverfahren eingesetzt und andere Bereiche der Schulangst als Sprehangst erfaßt wurden, verbietet sich ein direkter Vergleich.

Als zweite Erklärung bietet sich an, die Ursache für den Abbau der Sprehangst in den häufigen Testwiederholungen zu sehen. Wenn die Konfrontation mit dem Angststimulus eine wesentliche Bedingung für Behandlungserfolge ist (Butollo 1977), müßte häufiges Sprechen vor der Klasse ohne negative Konsequenzen zu Angstreduktion führen. Diese Vermutung wird durch die Voruntersuchungsergebnisse gestützt, die im zweiten Testabschnitt eine Reduktion ängstlicher Verhaltensweisen bei der Prüfliste von Paul erkennen lassen.

Möglicherweise hat sich aber auch über die drei Untersuchungsabschnitte hinweg der Schwierigkeitsgrad der Testaufgabe und damit der Bedrohlichkeitscharakter der Testsituation verändert. Da in jedem Testabschnitt inhaltlich ähnliche Erlebnisberichte verlangt wurden, konnte in den späteren Untersuchungsabschnitten auf bereits erprobte Lösungswege zurückgegriffen werden, so daß anfängliche Konzeptualisierungsschwierigkeiten wegfallen mußten. Diese Annahme legt vor allem die sowohl für die Trainingsgruppe als auch für die Kontrollgruppe bedeutsame Abnahme von Sprechstörungen nahe ($\alpha = .01$, Tab. 12), deren Auftreten auch im Zusammenhang mit der Schwierigkeit der Aufgabe gesehen werden darf (zum Zusammenhang zwischen Aufgabenschwierigkeit und Pausenlänge: Zenz u. Brähler 1974).

Ob in den reduzierten Angstwerten Testwiederholungseffekte und/oder Auswirkungen des Unterrichts erkennbar werden, läßt sich aufgrund des eigenen Vorgehens nicht sagen. Aussagen darüber hätten zumindest den Einsatz einer Kontrollgruppe ohne Mehrfachmessung notwendig gemacht.

7.3 Zum methodischen Vorgehen in der Untersuchung

Externe und interne Gültigkeit bestimmen den Aussagewert empirischer Ergebnisse. In beiden Fällen müssen für die eigene Untersuchung erhebliche Einschränkungen gemacht werden. Hinsichtlich ihrer externen Gültigkeit sind die Aussagen dadurch begrenzt, daß für die Untersuchung willkürlich einige Großstadt-Klassen herangezogen wurden, deren Lehrer sich durch ihre freiwillige Teilnahme als besonders aufgeschlossen für die geplanten Maßnahmen gezeigt hatten.

"Die interne Gültigkeit bezieht sich auf die Sicherheit der empirischen Befunde" (Krapp 1973, 169). Ergebnisse aus Untersuchungen, die auf Angstveränderung abzielen, sind insoweit valide, als beobachtete Veränderungen des Kriteriumsverhaltens auf die durchgeführten Maßnahmen zurückgeführt werden können.

Um Angstveränderungen als Ergebnis eines speziellen Unterrichtsprogramms ausweisen zu können, müßten deshalb Aussagen möglich sein, sowohl über die Zahl und Bedeutung situativer wie persönlichkeitsrelevanter Faktoren, die Ablauf und Auswirkungen des Programms bestimmten, als auch über den interdependenten Zusammenhang dieser Faktoren.

Erklärungen dieser Art können nur auf dem Hintergrund einer umfassenden Theorie schulischer Lernprozesse gegeben werden. Diese Theorie existiert zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht. Für die Untersuchung wurden deshalb nach eigenem Ermessen aufgrund vorliegender empirischer Befunde einige Faktoren herausgegriffen, die für Schulangst und schulische Lernprozesse als bedeutsam angesehen werden.

Bei Unterrichtsprogrammen muß aber auch davon ausgegangen werden, daß die Bedeutung einzelner Faktoren durch ihre Beziehung zu anderen verstärkt oder abgeschwächt werden kann, sich erst aus der Zusammenschau ein Hinweis auf die während eines Programms ablaufenden Prozesse ergibt. Die Forderung nach einer Berücksichtigung dieses interdependenten Zusammenhangs kann allerdings nur erhoben, nicht erfüllt werden.

Da für die eigene Untersuchung nur eine kleine Stichprobe zur Verfügung stand, war aber auch eine komplexere Auswertung der Daten, wie sie z. B. über die Erfassung von Schülertypen hätte erreicht werden können, nicht möglich. Die isolierte Betrachtung einzelner Faktoren mußte daher die Aussagekraft der Ergebnisse von vorneherein einschränken.

Über diese allgemeine Kritik hinaus muß auf Schwächen des eigenen methodischen Vorgehens hingewiesen werden, die eine Beurteilung der Ergebnisse erschweren.

Kirchner et al. (1977) geben fünf Quellen einer möglichen Beeinträchtigung interner (wie externer) Validität psychotherapeutischer Untersuchungen an: externe Einflüsse auf den Patienten, Patientenmerkmale, Therapeutenmerkmale, Variablen der therapeutischen Technik, Kriteriumsmessung.

Diese Überlegungen waren für die Beurteilung des eigenen methodischen Vorgehens richtungsweisend, die sich deshalb auf folgende Punkte bezieht:

- externe Einflüsse,
- Schülermerkmale,
- Lehrermerkmale,
- Merkmale des Programms,
- Angstmeßverfahren.

7.3.1 Externe Einflüsse

Hinsichtlich externer Einflüsse könnten wesentliche Auswirkungen auf den Trainingserfolg von den gesamten familiären

und schulischen Erfahrungen des Kindes erwartet werden. Einige Hinweise auf schulische Einflüsse liefern die Leistungsbeurteilungen und die Einschätzungen des Unterrichtsverhaltens der an der Untersuchung beteiligten Lehrer. Über den Einfluß familiärer Gegebenheiten lassen sich keine Aussagen machen. Die Angaben zur Berufsposition des Vaters müssen in diesem Zusammenhang als zu global und daher als unzureichend gewertet werden. Da familiären Bedingungen eine wesentliche Bedeutung für die Entstehung und Aufrechterhaltung der Angst zugeschrieben wird (vgl. Bottenberg u. Finster 1974, Lazarus-Mainka 1976, Sarason et al. 1971), könnte sich die Vernachlässigung dieses Bereichs für die Beurteilung der Ergebnisse nachteilig auswirken. Für umfassende Familienbefragungen stand aber weder das notwendige Personal, noch die erforderliche Zeit zur Verfügung. Aufgrund der zumindest teilweisen Zufallsauswahl (Blockrandomisierung) der beiden Untersuchungsgruppen darf jedoch angenommen werden, daß sich familiäre Einflüsse in keiner der beiden Gruppen spezifisch in einer Richtung auswirkten.

7.3.2 Merkmale der Schülerpersönlichkeit

Da die Ergebnisse des Vortests geringe, in einzelnen Fällen keine engeren Beziehungen zwischen den Angstmaßen erkennen ließen, wurden die beiden Untersuchungsgruppen (Trainings-Kontrollgruppe) lediglich im Hinblick auf die Ergebnisse bei der Prüfliste von Paul parallelisiert. Aufgrund der kleinen Stichprobe konnten für Angstabbau vermutlich bedeutsame Faktoren wie z. B. Schichtzugehörigkeit der Eltern, nicht berücksichtigt werden. Daher stellt sich die Frage, ob in den beiden Untersuchungsgruppen weitgehend ähnliche Voraussetzungen für Angstabbau bestanden. Erst in den Nachuntersuchungen wurde deutlich, daß die Bedingungen differierten: In der zweiten Nachuntersuchung fielen drei Probanden-Paare

aus. Für die restliche Trainingsgruppe zeigte sich, daß die Werte der Voruntersuchung bei Kategorie 5 der Schätzskala (Sicherheit beim Sprechen) signifikant über denen der Kontrollgruppe lagen.

Trotz einer ausreichenden Übereinstimmung zwischen den beiden Untersuchungsgruppen im Hinblick auf intellektuelle Leistungsfähigkeit (aufgrund der Ergebnisse eines Intelligenztests) ließen die schulischen Leistungsbeurteilungen, die zum Schuljahresende erhoben wurden, Unterschiede zwischen Trainings- und Kontrollgruppe erkennen.

Diese Abweichungen könnten darauf hinweisen, daß in den beiden Untersuchungsgruppen unterschiedliche Voraussetzungen für Angstabbau bestanden.

7.3.3 Merkmale der Lehrerpersönlichkeit

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung machen den Einfluß der Lehrerpersönlichkeit deutlich. Erwartungsgemäß ergaben sich Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen Angstausschlag des Schülers und einem wertschätzenden Lehrerverhalten.

Im Hinblick auf eine ausreichende Kontrolle der für den Trainingsablauf entscheidenden Interaktionsprozesse zwischen Lehrer und Schüler ist aber das eigene Vorgehen in zweifacher Hinsicht kritisierbar.

So wurden bedeutsame Dimensionen des Lehrerverhaltens vernachlässigt, zu denen Tausch u. Tausch (1977) auch die Dimensionen Echtheit, einführendes Verstehen und nicht-dirigierende Aktivität zählen (zur Kritik am Ansatz von Tausch u. Tausch vgl. Döring 1980, Signer 1977).

Zu einem angstfreieren Darstellen eigener Gedanken werden vermutlich vor allem jene Kinder ermutigt, die in ihrer Beziehung zum Lehrer ein einführendes Verstehen ihrer inneren Welt und Wertschätzung erfahren. In einer Untersuchung von Bommert et al. (1975) waren lernbehinderte 8-12 jährige Ängstliche

nach personenzentrierten Gesprächen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe selbständiger und weniger ängstlich. Wenn schulische Leistungssituationen auch nicht mit therapeutischen Situationen gleichzusetzen sind, müßte doch angenommen werden, daß sich ein geringes Verstehen negativ auf die emotionale Befindlichkeit des Schülers auswirkt.

Eine ähnlich hohe Bedeutung dürfte auch der Dimension Echtheit zukommen. Lob und Ermutigung, als Merkmale eines wertschätzenden Lehrerverhaltens, haben vermutlich nur dann angst-reduzierende Wirkung, wenn sie vom Schüler zugleich als echt erlebt werden.

Für beide Dimensionen finden sich aber bei Tausch u. Tausch (1977) nur sehr vage Beschreibungen, so daß sich eindeutige Beurteilungskriterien nicht ableiten lassen. Annähernd objektive Einschätzungen waren daher nicht zu erwarten.

Nicht berücksichtigt wurde zudem die Dimension fördernde, nicht-dirigierende Aktivität. Aus diesem Grund läßt sich auch nichts über die methodische Gestaltung der Sprechübungen sagen, z. B. darüber, inwieweit Lernhilfen das Bewältigen einzelner Aufgaben erleichterten und Erfolgserlebnisse in unterschiedlichem Ausmaß möglich machten. Da aber die Sprechübungen weitgehend festgelegt waren, dürfte dieser Nachteil nicht allzu schwerwiegend sein.

Ein zweiter Einwand gilt dem eigenen Verfahren zur Beurteilung des Lehrerverhaltens. Wenn auch grundsätzlich ein Einfluß des Lehrerverhaltens auf die emotionale Befindlichkeit des Schülers angenommen werden kann, dürfte doch nicht erwartet werden, daß einzelne Verhaltensweisen des Lehrers eine für alle Kinder gleiche Wirkung haben. Im Zusammenhang mit Schulan-
gust wurde vielfach auf die Bedeutung unterschiedlicher Wahrnehmungsstile als Folge personspezifischer Angstkontrollsysteme (Repressor-Sentiziser) hingewiesen. Für den möglichen Einfluß des Lehrerverhaltens werden vor allem Hinweise darüber wichtig, wie Schüler Lob und Kritik des Lehrers auch in

ihren Auswirkungen auf das Klassenklima erleben. In der eigenen Untersuchung wurde deshalb versucht, mit einem kurzen Fragebogen in Anlehnung an die "Dortmunder Skala zur Erfassung des Lehrerverhaltens durch die Schüler" (Masendorf et al. 1976) eine Beurteilung des Lehrers durch seine Schüler zu erhalten. Bei der Durchsicht der Fragebogen waren allerdings häufig stark schematische Antwortmuster festzustellen, so daß auf eine Auswertung der Ergebnisse verzichtet werden mußte.

7.3.4 Merkmale des Programms und des situativen Rahmens

Die Komplexität unterrichtlichen Geschehens schließt die exakte Kontrolle aller den Trainingsablauf bestimmenden Faktoren aus.

Auch wenn eine starre Festlegung der Trainingsmaßnahmen über die genaue sprachliche Fixierung der Aufgabenanweisungen und -bewertungen hätte erreicht werden können, wären doch wesentliche Komponenten der Übungssituationen nicht berücksichtigt worden. Dies betrifft vor allem die informellen Interaktionsprozesse während des Trainings. So können aufgrund der eigenen Unterrichtsbeobachtungen keine Aussagen über die Reaktionen der Klasse auf die Sprechleistungen der Ängstlichen gemacht werden. Vermutlich kam auch dem Modellverhalten ängstlicher wie nichtängstlicher Mitschüler ein wesentlicher Einfluß auf den Trainingserfolg zu.

Wenn demnach auch nicht von völlig gleichen Trainingsbedingungen in den einzelnen Klassen ausgegangen werden kann, sollten doch zumindest die festgelegten Ziele des Programms annähernd erreicht werden. Für die Beurteilung der Trainingssituationen spielen vier Merkmale eine Rolle:

- graduelle Annäherung,
- Verstärkungen,
- Arbeitsanweisungen und Verhaltensinstruktionen,
- Sprechzeiten.

Im Hinblick auf graduelle Annäherung an die Testsituation kann von weitgehend ähnlichen Bedingungen gesprochen werden, auch wenn durch den Einsatz einer Standardhierarchie eine Anpassung an die individuellen Bedürfnisse nicht voll gegeben war (vgl. Fiedler 1979).

Hinsichtlich des Ausmaßes erteilter Bekräftigungen dürften die Ungenauigkeiten der Programmanweisungen weniger schwerwiegend sein. Da nicht nur über vereinzelt Lob, sondern über das gesamte Lernklima der Klasse Bestätigung und Ermütigung vermittelt werden kann, sollten in diesem Zusammenhang die Beurteilungen des Lehrerverhaltens in der Dimension Wertschätzung genügen. Auf die erheblichen Nachteile des eigenen Vorgehens wurde bereits hingewiesen.

Während die Verhaltensinstruktionen festgelegt waren, enthielten die Arbeitsanweisungen lediglich einige Anhaltspunkte zur Aufgabenstellung. Diese sollte auf den Leistungsstand der Klasse und auf die jeweilige Situation bezogen sein und Anregungen der Klasse (Fragen einzelner Kinder usw.) berücksichtigen. Eine genaue sprachliche Fixierung der einzelnen Aufgaben wäre den methodischen Forderungen an Unterrichtsgestaltungen nicht gerecht geworden. Dadurch, daß jedem Übungsabschnitt eine Schulfunksendung vorausging, die in die jeweiligen Aufgabenarten einführte, war aber zumindest gewährleistet, daß das in den Trainingsaufgaben geforderte Sprachverhalten allen Kindern in gleicher Weise aufgezeigt wurde.

Schließlich können annähernd gleiche Trainingsbedingungen nur dann angenommen werden, wenn jeder Ängstliche in etwa gleichem Ausmaß Gelegenheit zum Sprechen hatte. Hier mußten Abweichungen direkt zu einem unterschiedlichen Trainingserfolg führen, da in der Länge der Konfrontation mit angstinduzierenden Situationen eine wesentliche Voraussetzung für Angstabbau gesehen wurde (vgl. 3.2.3).

Die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung (Interaktions-

analyse) sagen nichts über individuelle Sprechzeiten aus, liefern aber doch einige Hinweise über den Anteil der Schüleraktivitäten am Unterrichtsgeschehen. Aufschlußreich sind vor allem der prozentuale Anteil der Schüleräußerungen am Gesamtgeschehen (S%) und die sogenannte Konstanzquote (PSSR). Nicht erfaßt werden können die individuellen Sprechlängen, da häufige kürzere Reden ähnliche oder gleiche Konstanzwerte ergeben als vereinzelte längere Sprechphasen. Vergleicht man die in Tab. 16 (S. 133) dargestellten Ergebnisse aus den vier Trainingsklassen, lassen sich bei beiden Prozentwerten erhebliche Unterschiede feststellen. Der prozentuale Anteil der Schüleräußerungen reicht von 30% bis 38%, die PSSR-Werte schwanken zwischen 28 und 38. Da in die Sprechübungen jeweils die ganze Klasse einbezogen wurde und dies vermutlich bei den einzelnen Lehrern in unterschiedlichem Ausmaß geschah, sind Aussagen über den zeitlichen Umfang der Sprechübungen für die Ängstlichen nicht zu machen. Deshalb ist es nicht auszuschließen, daß für die trainierten Kinder unterschiedlich lange Sprechzeiten zur Verfügung standen.

7.3.5 Angstmeßverfahren

Der Aussagewert empirischer Befunde hängt auch von der Güte der Meßverfahren ab, so daß zumindest auf einige Probleme bei der Beurteilung der eigenen Ergebnisse hingewiesen werden muß.

Im Vergleich zur Kontrollgruppe lassen sich für die Trainingsgruppe positive bzw. negative Veränderungen beim Furchtthermometer und in den Verhaltensmaßen (Prüfliste und Schätzskala K 1 und K 5) erkennen.

Hinsichtlich der Ergebnisse bei Kategorie 1 und 5 der Schätzskala könnte von einer hinreichenden Stabilität der Beobachterurteile ausgegangen werden. Da die Rater zudem nicht über

die Aufteilung in Trainings- und Kontrollklassen informiert worden waren, könnten Urteilsbeeinflussungen weitgehend ausgeschlossen werden. Die Zunahme an Sicherheit beim Sprechen vor der Klasse und die Verbesserungen im gestischen Verhalten der trainierten Kinder könnten deshalb als Trainingserfolge gewertet werden.

In mehreren Therapieuntersuchungen zeigte sich, daß die Prüfliste von Paul auf Angstveränderungen, die durch Systematische Desensibilisierung oder ähnliche Verfahren induziert worden waren, sensibel anspricht (Goldfried u. Trier 1974, Meichenbaum et al. 1971, Paul 1966, Tunner 1975b, Vrolijk 1975, Woy u. Efran 1972). Eine Überprüfung der Skala auf ihre test-theoretische Gültigkeit liegt für den deutsch-sprachigen Raum von Rieke (1978) vor. Obwohl dabei eine Reduzierung der Kategorien von Paul vorgenommen wurde, könnten die Befunde für die eigene Fragestellung bedeutsam sein, zumal die Auswertung der eigenen Voruntersuchungsergebnisse in eine ähnliche Richtung weist. Nach Rieke müßten Bedenken gegen die Brauchbarkeit des Verfahrens vorgebracht werden: Die Summenwertunterschiede zwischen Hoch- und Niedrigängstlichen waren auf dem 5%-Niveau signifikant. Eine Faktorenanalyse brachte allerdings keine "interpretierbaren" Faktoren, die Item-Interkorrelationen waren sehr niedrig, so daß nach Ansicht des Autors "die bisher geübte Praxis, den Summenwert der gesamten Skala allen Berechnungen zugrunde zu legen, stark infrage gestellt werden muß" (Rieke 1978, 78). Für die Mittelwerte pro Item ergaben sich nicht in jedem Fall signifikante Differenzen zwischen Hoch- und Niedrigängstlichen. Inwieweit Schwächen der Untersuchung (z. B. unzureichende Beobachterübereinstimmung) für dieses enttäuschende Ergebnis verantwortlich zu machen sind, läßt sich nicht sagen. Aufgrund der bereits erwähnten Therapiestudien und der Ergebnisse von Rieke könnte aber doch angenommen werden, daß über den Summenwert eine relativ sichere Unterscheidung zwischen Hoch- und Niedrigängstlichen getroffen werden kann. In der eige-

nen Untersuchung wurden deshalb die Ergebnisse bei der Prüfliste zur Beurteilung des Trainingseffekts herangezogen.

Auf die allgemeinen Probleme bei der Interpretation von subjektiven Angstwerten speziell von Fragebogenwerten kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen werden; hierzu wird auf die Ausführungen von Gärtner-Harnach (1973), Krohne (1975), I.G. Sarason (1977) und S.B. Sarason (1966) verwiesen. Im folgenden sollen deshalb lediglich einige Schwierigkeiten aufgezeigt werden, die sich bei der Beurteilung der eigenen Ergebnisse ergeben:

- Die Ergebnisse der Voruntersuchung zeigen nur geringe korrelative Beziehungen zwischen den subjektiven Angstwerten und den Ergebnissen der Verhaltensbeobachtung. Auch wenn man von einer relativen Unabhängigkeit der einzelnen Meßebenen ausgeht (vgl. 2.1.4), könnten diese erheblichen Diskrepanzen doch auf eine geringe Brauchbarkeit der verwendeten subjektiven Angstmeßverfahren hinweisen.
- Aufgrund der geringen Itemzahl wurde vor allem der Aussagewert des eigenen Sprechanstfragebogens angezweifelt. Ebenso vorsichtig müßten die Ergebnisse beim Furchtthermometer interpretiert werden. Obwohl es vielfach in Therapiestudien eingesetzt wird, finden sich keine umfassenden Untersuchungen zur Reliabilität des Verfahrens. Für alle Selbsteinschätzungsverfahren kann die Bemerkung Krohnes (1975,24) gelten: "Kein Verfahren zur Selbsteinschätzung hat bislang weitere Verbreitung finden können. Zum einen liegt dies sicher daran, daß die meisten Instrumente von ihren Autoren nur für spezielle Untersuchungszwecke entworfen worden sind. Darüberhinaus scheint die Erfüllung testtheoretischer Gütekriterien bei derartigen Verfahren noch große Schwierigkeiten zu bereiten. In diesem Zusammenhang stellt sich allerdings die Frage, ob ein Gütekriterium wie das der Reliabilität auf Verfahren, die etwas so leicht Veränderliches

wie Zustände erfassen sollen, überhaupt sinnvollerweise angewendet werden kann".

Die eigenen Ergebnisse beim Furchtthermometer zeigen sowohl für die beiden Testabschnitte der Voruntersuchung als auch im Vergleich der Untersuchungsabschnitte weitgehend stabile Werte. Die wenigen bedeutsamen Veränderungen sollten deshalb als Trainingserfolg gewertet werden.

- Der Ängstlichkeitsfragebogen wurde von Langfeldt-Nagel (1977) speziell für die Fragestellung ihrer Untersuchung entwickelt, eine umfassende Überprüfung liegt nicht vor. In der eigenen Untersuchung wurde zudem aufgrund der Voruntersuchungsergebnisse eine Umgruppierung der Items und eine Reduzierung der Skala vorgenommen, so daß die von der Testautorin gemachten Angaben zur testtheoretischen Gültigkeit nicht auf den eigenen Fragebogen bezogen werden können. Dessen Ergebnisse lassen bedeutsame Abweichungen zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe nicht erkennen. Der Test erfaßt allgemeine Ängstlichkeit, die vermutlich nicht über ein Programm zur Reduktion von Sprechangst verändert wird. Die Ergebnisse könnten diese Annahme bestätigen.

Zusätzlich wurde in der Sprechrate ein bedeutsamer Angstindikator gesehen. Ein enger Zusammenhang zwischen Angstaussmaß und Wörterproduktion kann aufgrund einer Reihe von Untersuchungen (Cook 1969, Levin et al. 1960, Paivio 1963, Walschburger u. Broda 1980) und Therapiestudien (Fiedler 1976, Meichenbaum et al. 1971, Paul 1966, Vrolijk 1975) angenommen werden. Erwartungsgemäß zeigte sich auch in der eigenen Untersuchung nach dem Training ein signifikanter Anstieg der Wörtersummen (Vergleich Vor- und zweite Nachuntersuchung). Die Wertedifferenzen zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe waren aber in keinem Untersuchungsabschnitt bedeutsam. Dies müßte auf die geringe Effektivität der durchgeführten Maßnahmen hinweisen.

7.3.6 Zusammenfassung

Die aufgezeigten Schwächen des eigenen methodischen Vorgehens erlauben nur eine vorsichtige Interpretation der Ergebnisse.

Trotz der Bedenken, die gegen die verwendeten Verfahren vorzubringen sind, sollten die geringen Verbesserungen im Angstausmaß der trainierten Kinder als Behandlungserfolge gewertet werden.

Bei der Gesamtbeurteilung der Ergebnisse müßte aber von unterschiedlichen Trainingsbedingungen und individuellen Trainingsvoraussetzungen ausgegangen werden. Abweichungen lassen sich in der Gestaltung der Sprechübungen vermuten, da die Länge der Sprechphasen, die Reaktionen der Lehrer und die Aufgabenanweisungen nicht eindeutig festgelegt waren. Informelle Interaktionsprozesse konnten nicht erfaßt werden. Aufgrund des Auswahlverfahrens ließ sich eine weitgehende Gleichstellung der beiden Untersuchungsgruppen nicht erreichen.

Damit kann lediglich folgende Aussage gemacht werden: Über Sprechübungen, die ein graduelles Annähern an die am meisten angsterzeugende Situation erlauben sollten, wurde eine umfassende Sprechangstreduktion nicht erreicht. Ob und inwieweit unterschiedliche Trainingsbedingungen und/oder individuell unterschiedliche Trainingsvoraussetzungen für das Gesamtergebnis mitverantwortlich zu machen sind, konnte nicht aufgezeigt werden.

7.4 Das Trainingsprogramm für sprechängstliche Kinder Kritische Stellungnahme

Für die vorliegende Arbeit waren die Annahmen zur Angstausslösung und -verarbeitung von Lazarus richtungsweisend. Danach ist Angst auf eine gestörte Person-Umwelt-Beziehung zurückzuführen, und die Bemühungen des einzelnen, Angst zu

bewältigen, "können auf die Umwelt oder auf das Selbst oder auf beide gerichtet sein", je nachdem ob "sie einzeln oder gemeinsam vom Individuum als verantwortlich für die gestörte Person-Umwelt-Beziehung (Streß) bewertet werden können" (Lazarus u. Launier 1981,247). In einer seiner späteren Arbeiten hat Lazarus (Lazarus u. Launier 1981) auf die Vielfalt von Bewältigungsmöglichkeiten hingewiesen und dabei zwei Formen der Angstbewältigung besondere Bedeutung zugeschrieben: Problemlösungen, die auf eine Veränderung der Person-Umwelt-Beziehung abzielen, und erregungskontrollierenden Maßnahmen, über die Selbstberuhigung (Palliation) erreicht werden soll.

In Anlehnung an diese Unterscheidung entwickelten Nitsch u. Hackfort (1981) ein Einteilungsschema für Bewältigungsformen der Angst. Angstkontrolle kann sich auf die bedrohliche Situation (Bedingungskontrolle) oder auf die Erregung (Symptomkontrolle) beziehen. Bedingungskontrolle und Symptomkontrolle können direkt an der Person orientiert sein oder indirekt über eine Beeinflussung der Umwelt erreicht werden. Schließlich können alle vier Formen der Kontrolle von der Person selbst (Selbstintervention) oder durch andere Personen (Fremdintervention) herbeigeführt werden.

Am Beispiel Prüfungsangst zeigen die Autoren folgende Möglichkeiten der Angstbewältigung auf:

Abb. 6: Ansätze zur Streßkontrolle

(aufgezeigt am Beispiel Prüfungsangst)

	BEDINGUNGSKONTROLLE		SYMPTOMKONTROLLE	
	personorientiert	umweltorientiert	personorientiert	umweltorientiert
SELBSTINTERVENTION (präventiv oder kompensatorisch)	z.B. Inhaltliche Prüfungsvorbereitung, Verbesserung der Lerntechniken, ausreichender Schlaf	z.B. Bekanntmachen mit dem Prüfer und den Örtlichkeiten, Absprache von Prüfungsthemen und -literatur	z.B. Autogenes Training, Einnahme von Beruhigungsmitteln, Relativierung der Prüfungsbedeutung	z.B. Ablenkende Gespräche oder Tätigkeiten, Hören beruhigender Musik, Vermeidung von Kontakten mit anderen nervösen Prüflingen
FREMDINTERVENTION (präventiv oder kompensatorisch)	z.B. Vermittlung von Lerntechniken und Vorbereitungshinweisen	z.B. Transparentmachen der Prüfungsmodalitäten, angepasste Formulierung der Prüfungsfragen, Hilfen und Ergebnissrückmeldungen	z.B. Prüfungstraining durch Rollenspiel, psychotherapeutische Hilfen wie systematische Desensibilisierung	z.B. Schaffen einer entspannten Prüfungsatmosphäre, aufmunternde Hinweise

In der eigenen Arbeit sollte Angstabbau über Fremdintervention erreicht werden, wobei auf Maßnahmen zur personorientierten Symptomkontrolle verzichtet werden mußte. Hinsichtlich der Sprechangstbedingungen sollten genaue Arbeitsanweisungen zu einer Reduktion von Mehrdeutigkeitserlebnissen führen (umweltorientierte Bedingungskontrolle) und über die in den Schulfunksendungen gegebenen Sprechübungen die sprachlichen Voraussetzungen zur Aufgabenbewältigung vermittelt werden (personorientierte Bedingungskontrolle).

Übereinstimmend mit dem Vorschlag von Nitsch u. Hackfort, sollte Symptomkontrolle über eine entspannte Unterrichtsatmosphäre erzielt werden.

Eine kritische Stellungnahme zu den eigenen Maßnahmen muß deshalb auf zwei Fragen eingehen:

- Konnte über das Trainingsprogramm eine den Zielsetzungen entsprechende Veränderung der Situationen erreicht werden?
- Läßt der eigene Ansatz überhaupt mit einiger Wahrscheinlichkeit Angstabbau erwarten?

7.4.1 Angstabbau über Situationsveränderungen

Von veränderten Situationen sollte dann gesprochen werden, wenn in den Sprechübungen jeweils nur geringe Angstintensitäten zu bewältigen sind und zudem über eine entspannte Unterrichtssituation der Bedrohlichkeitscharakter der Situation abgeschwächt, die Wahrscheinlichkeit sozialer Abwertung gering eingeschätzt und damit eine positive Beurteilung der eigenen Leistungsmöglichkeiten erreicht werden kann.

Die erste Voraussetzung dürfte durch den Einsatz einer Standardhierarchie, durch die genauen Arbeitsanweisungen und die vorbereitenden Sprechübungen weitgehend erfüllt worden sein.

Hinsichtlich der zweiten Voraussetzung muß aber aufgrund der Ergebnisse zum Lehrerverhalten angenommen werden, daß sich das Lernklima nicht verbessern ließ.

Wie Tab. 29 zeigt, war während des Trainings in keinem Bereich das Ausmaß förderlicher Verhaltensweisen deutlich erhöht.

Tab. 29: Ergebnisse der Interaktionsanalysen nach Flanders, zusammenfassende Darstellung der Auswertungen von Trainings- und Unterrichtsstunden

Index, Prozent- wert	Beobachtungs- bereich	Lehrer			
		1	2	3	4
K 2%	Training	7,1	6,9	4,3	5,5
	Unterricht	8,6	8,5	7,0	4,6
K 7%	Training	1,6	2,4	5,0	7,0
	Unterricht	1,3	1,1	2,5	6,5
TRR 8,9	Training	71	68	53	48
	Unterricht	85	77	68	50
i/d - Verhältnis	Training	0,43	0,37	0,21	0,23
	Unterricht	0,61	0,50	0,43	0,22
AE _d %	Training	2,6	3,5	7,6	8,0
	Unterricht	1,6	2,0	2,9	3,9
S/L	Training	0,80	0,74	0,74	0,52
	Unterricht	0,71	0,62	0,60	0,39

Drei Lehrerinnen lobten während des Trainings weniger als im Unterricht (K2%), in einem Fall blieb der Anteil von Lehrerlob annähernd stabil. Der Anteil der Lehreräußerungen, die Zuwendung und ein Eingehen auf die Gedanken und Gefühle der Schüler erkennen lassen, war während des Trainings in drei

Klassen erheblich geringer als im Unterricht (i/d-Verhältnis, TRR 8,9). Demgegenüber stieg im Training der Anteil kritisierender Lehreräußerungen (K 7%) an. Auch wenn die Prozentzahlen keine direkten Rückschlüsse auf das Verhalten gegenüber den Ängstlichen zulassen, könnte doch vermutet werden, daß während des Trainings ein erheblicher Leistungsdruck ausgeübt wurde.

Zudem erhöhte sich während des Trainings das Ausmaß direkter Lehreräußerungen. Zwar wurde eine höhere Beteiligung der Schüler am Unterrichtsgeschehen erreicht (S/L), der Anteil direkter Lehreranweisungen (AE_d%) lag aber deutlich über dem des Unterrichts.

Die Gründe für dieses eher ungünstig veränderte Lehrerverhalten während des Trainings können vermutlich in der Gestaltung des Programms selbst gesehen werden:

- Da durch genaue Arbeitsanweisungen eine Reduktion von Mehrdeutigkeitserlebnissen erreicht werden sollte, waren die Lehrer zu längeren, ausführlichen Erklärungen angehalten. Dies begünstigte eine stärkere Lenkung und größere Aktivität des Lehrers.
- Eine Bedingung für Angstabbau wurde in einem möglichst langen Ausharren in der Sprechsituation gesehen. Deshalb sollte der Lehrer die Ängstlichen immer wieder zum Sprechen motivieren. Dies hatte vermutlich eine stärkere Berücksichtigung der sprachlichen Leistung zur Folge, möglicherweise aber auch eine kritischere Haltung des Lehrers gegenüber den erbrachten Leistungen. In diesem Fall konnte aber ein Ziel des Programms, über ein Eingehen auf Schülerantworten zum Sprechen zu ermutigen, nicht erreicht werden.
- Die Forderung nach langen Sprechzeiten brachte die Schwierigkeit mit sich, daß die übrige Klasse über längere Unterrichtsphasen hinweg zum bloßen Zuhören gezwungen war. So-

fern sich dadurch diszipliniäre Schwierigkeiten (stärkere Unruhe im Klassenzimmer) ergaben, war der Lehrer zu einem stärker lenkenden und kritisierenden Verhalten gezwungen. Dies machen vor allem die Beobachtungsergebnisse in einer Klasse (Klasse 3) deutlich. Hier lag der Prozentwert für Kategorie 10 (Schweigen, Durcheinander) des Interaktionschemas von Flanders deutlich über den Werten der anderen Klassen. Obwohl die Lehrerin dieser Klasse im üblichen Unterricht in hohem Ausmaß Wertschätzung verwirklichte (vgl. Tab. 16 und Tab. 19), neigte sie während des Trainings zu einem eher geringschätzenden, stark lenkenden Verhalten, vermutlich aus dem Bestreben, mit den diszipliniären Schwierigkeiten fertig zu werden.

Diese organisatorischen Schwierigkeiten, die von den Lehrern in der Befragung übereinstimmend betont wurden, machen die grundsätzliche Problematik deutlich, die sich aus der Doppelrolle Lehrer/Therapeut ergibt. Die Forderung nach intensiver Betreuung einzelner bringt vermutlich den Lehrer in Konflikt mit seinem Bemühen, alle Kinder gerecht im Sinne von gleichmäßig zu behandeln. Sobald zusätzlich diszipliniäre Schwierigkeiten das eigene Verhalten in Frage stellen, können die auftretenden Spannungen die Interaktion mit dem Ängstlichen belasten, wobei die vermeintliche Vorrangstellung des Ängstlichen weit mehr zu Kritik als zu Unterstützung herausfordern wird.

7.4.2 Zu den Annahmen der Untersuchung

Der geringe Erfolg des Trainingsprogramms könnte demnach auf eine wenig entspannte Unterrichtsatmosphäre zurückgeführt werden. Es ist aber doch zu fragen, ob in den durchgeführten Maßnahmen überhaupt ein erfolgversprechender Weg zu Angstabbau gefunden wurde.

Nach Lazarus ist Angst das Ergebnis subjektiver Situations-

einschätzungen. Allein die Veränderung von situativen Gegebenheiten muß deshalb nicht notwendig veränderte Kognitionen und Erlebnisqualitäten nach sich ziehen. Entscheidend ist, inwieweit Kontrolle über die Situation erreicht werden kann.

Nitsch u. Hackfort (1981) stellen im Rahmen ihres handlungstheoretischen Streßkonzepts vor allem zwei Aspekte heraus: Situationseinschätzungen ergeben sich aus der Beziehung zwischen Person, Situation und der gestellten Aufgabe und umfassen subjektive Kompetenzeinschätzungen und subjektive Valenzeinschätzungen. Kompetenzeinschätzungen beziehen sich auf Beurteilungen der eigenen Leistungsmöglichkeiten (Fähigkeitskonzept), der situativen Möglichkeiten zur Leistung (Möglichkeitkonzept) und der Schwierigkeit der Aufgabe (Lösbarkeitskonzept). Valenzeinschätzungen werden bestimmt von der subjektiven Bedeutung der Aufgabe (Bereitschaftskonzept), von der allgemein anerkannten Bedeutung einer Leistung (Anregungskonzept) und dem Anregungsgehalt der gestellten Aufgabe (Attraktivitätskonzept).

Während im Rahmen der Valenzeinschätzungen der Grad der motivationalen Selbstverursachung bewertet wird, wird mit den Kompetenzeinschätzungen der Grad der Selbstverantwortlichkeit beurteilt. Die jeweilige Gewichtung der Faktoren Fähigkeiten, Möglichkeiten und Lösbarkeiten legt "in entsprechenden Attributionsprozessen ... den Grad des Eigenbetrags und der Selbstverantwortlichkeit und damit das Ausmaß der erlebten Kontrolle über die jeweilige Situation fest" (Nitsch u. Hackfort 1981, 283).

Auf die Bedeutung positiver Kompetenzeinschätzungen wurde vielfach hingewiesen. Bandura führt Angst auf mangelndes Selbstvertrauen bzw. negative Leistungseffizienzerwartungen zurück (vgl. 2.2.3.1).

Nach Seligman ist Angst eine mögliche Konsequenz erlebter und beurteilter Nichtkontrolle über Situationen (vgl. 2.2.3.3).

Ziel spezieller Behandlungsprogramme für Ängstliche sollte es deshalb sein, Kompetenzeinschätzungen in positiver Richtung zu steigern. Die Frage ist, ob dies, wie in der eigenen Untersuchung angestrebt, ausschließlich über Fremdintervention möglich ist. Hier liegt ein besonderes Problem darin, daß "verstärkte soziale Abhängigkeiten entstehen" (Nitsch u. Hackfort 1981,303).

Kontrolle über die Situation wird erst dann erreicht, wenn der erzielte Erfolg auf eigene Anstrengungen und eigene Leistungsmöglichkeiten zurückgeführt werden kann. Sofern über Fremdinterventionen Eigeninitiative eingeschränkt wird, wird der Erfolg nicht mehr auf die eigenen Fähigkeiten bezogen, sondern von den situativen Bedingungen abhängig gesehen. In diesem Fall wird vermutlich Angstabbau erschwert.

Bei der Entwicklung des Programms wurden diese Überlegungen zu wenig berücksichtigt. Es wurde davon ausgegangen, daß genaue Arbeitsanweisungen Unklarheiten über die geforderte Leistung beseitigen und ein erfolgreiches Bewältigen der Aufgaben ermöglichen können. Auf diesen positiven Einfluß eines stärker strukturierten Unterrichts auf die Lernleistung des Ängstlichen wurde vielfach hingewiesen (Flammer 1975, Grimes u. Allinsmith 1961, Sieber 1969). Durch die häufigen Lernhilfen und genauen Arbeitsanweisungen wurden aber während des Trainings Leistungsanforderungen reduziert und damit Erfahrungen der eigenen Leistungsfähigkeit eingeschränkt. In der eigentlichen Testsituation (beim freien Sprechen vor der Klasse) bestand dann vermutlich Unsicherheit über die Lösbarkeit der Aufgabe, so daß für die Situationsbeurteilung die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit eine entscheidende Rolle spielen mußte. Um auf die Testsituationen ausreichend vorzubereiten, hätte das Programm - zusätzlich zu den Aufgaben aus der Angsthierarchie - eine Reihe von Übungen im freien Sprechen anbieten müssen.

Ein zweiter Einwand richtet sich gegen die Fremdsteuerung der Schüler, denen sowohl die Sprechübungen als auch die Ver-

haltensanweisungen vorgegeben wurden, obwohl über die Art der Vorgabe bei den Verhaltensanweisungen eine stärkere Eigeninitiative des Kindes angestrebt wurde. Die Ergebnisse legen den Schluß nahe, daß dies nicht erreicht wurde. Dafür wären intensive Einübungsphasen notwendig gewesen.

Auch wenn sich diese Mängel der eigenen Untersuchung ausmerzen ließen, bleibt zu fragen, ob einzelne didaktische Maßnahmen zur Veränderung von Lernsituationen für Sprechangstreduktion ausreichen. Klassenunterricht macht immer nur in begrenztem Ausmaß ein Eingehen auf die Bedürfnisse des einzelnen Schülers möglich. Leistungssituationen können nicht immer so gestaltet werden, daß sie von allen Kindern angstfrei erlebt werden. Behandlungsprogramme müßten deshalb auch zur Bewältigung nicht vermeidbarer Angst befähigen, oder anders gesagt, auf personorientierte Symptomkontrolle abzielen.

In der eigenen Untersuchung wurde dafür keine Möglichkeit gesehen, und auch jetzt im nachhinein läßt sich ein unterrichtsgerechter Weg nicht aufzeigen.

Vermutlich macht hier die weitgehende Unabhängigkeit der einzelnen Angstebenen eine gezielte Beeinflussung in allen Bereichen notwendig (vgl. A.A. Lazarus 1976). In neueren Therapieuntersuchungen werden deshalb häufig "Therapiepakete" (Baumann u. Wendel 1981,27) eingesetzt. Für ein Selbstsicherheitstraining hat z. B. Behzadi (1979) eine komplexe Methode vorgestellt. Zur Behandlung von Schulangst schlägt I.G.Sarason (1975) eine Kombination mehrerer Verfahren vor, wobei ähnlich wie bei Heckhausen (1975, 1977) vor allem eine Modifikation kognitiver Prozesse gefordert wird (vgl. 2.3.4).

Daß eine Veränderung von Kognitionen auch bei der Behandlung von Sprechangst angestrebt werden sollte, legt die Sprechangsttheorie von Buss (1980) nahe. Danach richten sich die Befürchtungen des Sprechängstlichen sowohl auf das Handlungsergebnis als auch auf die Beurteilung der eigenen Person

durch die Gruppe. Während des Sprechens treten beide Arten von Kognitionen unterschiedlich akzentuiert auf. Kurz vor Beginn der Rede sind Befürchtungen über einen möglichen Mißerfolg vorherrschend. In den ersten Minuten zu Beginn des Sprechens richtet der Ängstliche seine Aufmerksamkeit vor allem auf sich selbst, er macht sich Gedanken darüber, was die anderen von ihm denken und befürchtet die Abwertung seiner Person (Öffentliche Selbstaufmerksamkeit). Im späteren Verlauf der Rede wendet er sich dann mehr der Sache zu, über die er redet, so daß die ursprünglich hohe Erregung etwas absinkt.

Ein Vorherrschen selbstzentrierter Gedanken bei der Leistungsausführung ist demnach sowohl für die spezielle Form der Prüfungsangst als auch für Sprechangst kennzeichnend (vgl. 2. 1.4), so daß Maßnahmen zur Bewältigung von Sprechangst nicht nur auf Verhaltenskontrolle, sondern auch auf eine Veränderung von Kognitionen abzielen sollten.

Die Möglichkeiten des Lehrers zu einer umfassenden Angstreduktion auf allen Ebenen sind sicher nicht allzu hoch einzuschätzen. Ob Selbstkontrolltechniken, wie sie von Meichenbaum (1972, 1973, 1977, 1979, Meichenbaum u. Turk 1980) aufgezeigt wurden, in den Unterricht eingebaut werden können, läßt sich aufgrund fehlender empirischer Untersuchungen nicht sagen. Gelegentlich werden spieltherapeutische Aktionsformen vorgeschlagen. Walter (1977) macht dieses Vorgehen an einigen, von Grundke (1975) übernommenen Beispielen deutlich und vermutet, "daß die Realisation spielerischen Materialumgangs ... und spontan kommunikativer Aktionsformen ... innerhalb der Klasse vorthérapeutische Effekte hervorzubringen vermag, welche eine Reduktion aktuell vorhandener Angst (state anxiety) bewirken können und gleichzeitig eine präventive Maßnahme gegen das Entstehen dispositioneller Ängstlichkeit darzustellen vermögen" (Walter 1977, 237). Es ist allerdings fraglich, ob die in spielerisch gestalteten Situationen gewonnene Sicherheit generalisiert werden kann. Die

Situationsbezogenheit der Leistungsangst oder im engeren Sinn der Sprechangst läßt dies nicht erwarten. Sprechangst wird deshalb umfassend nur über Maßnahmen zu reduzieren sein, die auf eine Veränderung situativer Gegebenheiten und auf personorientierte Symptomkontrolle abzielen.

7.5 Schlußfolgerungen

Der Versuch einer Interpretation der Ergebnisse warf eine Reihe von Fragen auf, die nicht beantwortet werden konnten. Obwohl sich vielfach Erklärungen für die enttäuschenden Untersuchungsergebnisse anboten, lassen sich doch keine hinreichend gesicherten Aussagen machen. Deshalb können aus den Ergebnissen selbst keine Schlußfolgerungen gezogen werden. Aus der Kritik an der eigenen Untersuchung lassen sich aber einige Vorschläge zu einer verbesserten Vorgehensweise bei Sprechangstprogrammen ableiten.

1. Die wenn auch geringen Trainingserfolge legen die Annahme nahe, daß über eine Veränderung schulischer Lernsituationen Sprechangst vermindert werden kann. Weit mehr als dies in der eigenen Untersuchung geschah, sollte eine direkte Beeinflussung des Verhaltens und der den Angstzustand begleitenden Kognitionen angestrebt werden.
2. Da dem Verhalten des Lehrers eine wesentliche Bedeutung für Angstabbau zukommt, müßten Probleme, die bei der Behandlung Sprechängstlicher im Rahmen des Unterrichts auftauchen, stärker berücksichtigt werden:
 - Die Betonung der sprachlichen Lernziele des Programms in den Lehrerbefragungen läßt vermuten, daß das eigentliche Ziel der Untersuchung nicht hinreichend klar erkannt oder nicht anerkannt wurde. Der Durchführung entsprechender Maßnahmen sollten deshalb intensive Besprechungen mit den einzelnen Lehrern vorausgehen. Programme sollten dem Lehrer nicht vorgegeben, sondern in Zusammenarbeit mit

ihm erstellt werden. Dies könnte eher eine Garantie dafür sein, daß die Intentionen eines Programms aufgegriffen und die geplanten Maßnahmen durchgeführt werden, zumal der Lehrer die Möglichkeit hätte, im Rahmen der notwendigen Bedingungen das Programm im Hinblick auf seinen Unterrichtsstil und auf die Bedürfnisse seiner Schüler zu modifizieren.

- Die Forderung nach einer intensiven Betreuung des Ängstlichen brachte erhebliche unterrichtsorganisatorische Schwierigkeiten mit sich. Eine Vielzahl methodischer Anregungen müßte deshalb die Durchführung derartiger Programme erleichtern. Maßnahmen der inneren Differenzierung (Gruppen-, Partnerarbeit) sollten in größerem Ausmaß eingesetzt werden, als dies in der eigenen Untersuchung der Fall war.

Nach Minsel et al. (1976) kann sich der Lehrer vor allem dann verstärkt um den einzelnen Schüler bemühen, wenn die Klasse zu einem selbständigen Arbeiten fähig ist, Formen der Gruppenarbeit eingeübt sind und die Schüler zu gegenseitiger Hilfeleistung angehalten werden.

- Wertschätzendes Lehrerverhalten hat sich für Angstabbau als förderlich erwiesen. Eine Veränderung des Lehrerverhaltens wird aber vermutlich nur über ein intensives und daher zeitaufwendiges Training möglich sein. So konnten Buckley et al. (1971) über ein kurzes Training den Anteil von Lob am Gesamtverhalten der Lehrer nicht wesentlich steigern. Die Lehrer erteilten zwar nachher etwas mehr Lob, aber immer noch weniger als Tadel. Zu ähnlich enttäuschenden Ergebnissen kam Lewin (1976), der über ein kurzes Training Verbesserungen im hilfreichen, verstehenden Verhalten der Lehrer erreichen wollte. In der eigenen Untersuchung wurde deshalb der ursprüngliche Plan, ein Kurztraining durchzuführen, fallengelassen. Auf den eingeschränkten Wert spezieller Trainingspro-

gramme, die nicht auf eine umfassende Veränderung des Lehrerverhaltens abzielen, macht z. B. Kretschmann (1977) aufmerksam. Er konnte bei Schülern, deren Lehrer in einem unterstützenden Verhalten trainiert worden waren, eine Reduktion von Schulunlust, nicht aber von Angst feststellen. Aufgrund des komplexen Wirkungszusammenhangs in schulischen Leistungssituationen darf auch keine direkte Beziehung zwischen einzelnen Merkmalen des Lehrerverhaltens und Schulangst erwartet werden. Ein Lehrertraining sollte deshalb nicht so sehr auf die Verbesserung einzelner Techniken abzielen, als auf eine veränderte Einstellung gegenüber den Ängstlichen und den geplanten erzieherischen und unterrichtlichen Maßnahmen (vgl. Nickel et al. 1976).

3. Die geringe Kontrolle der den Trainingsablauf beeinflussenden Faktoren ist ein Nachteil der eigenen Untersuchung. Eine Möglichkeit zur Verbesserung könnte sein, von globalen Unterrichtsbeobachtungen, wie sie hier gemacht wurden, abzugehen und in einer stärker auf den einzelnen Schüler bezogenen, u. U. fallorientierten Vorgehensweise direkt Interaktionsprozesse eines Kindes mit seinem Lehrer und seinen Mitschülern zu erfassen. Dies macht vermutlich noch kleinere Stichproben als in der eigenen Untersuchung notwendig, der quantitativen Minderung stünde aber ein qualitatives Mehr gegenüber.
4. Anzustreben wäre, über kontinuierliche Beobachtungen während einer Programmdurchführung zu einer Analyse des Behandlungsprozesses zu kommen. In der Angsttherapieforschung wird der Wert dieser Verlaufsdiagnostik darin gesehen, daß sie eher erlaubt, "zu Schlüssen über Zusammenhänge zwischen bestimmten therapeutischen Interventionen und Veränderungen des Patienten zu kommen und so Erklärungsmodelle zu prüfen, als der Prä-Post-Vergleich" (Burkhardt 1980, 174). Die daraus ableitbare Forderung nach einer prozeßorientierten Forschung gilt auch für Untersuchungen im Bereich der Schule.

Anhang

A: Das Trainingsprogramm	195
B: Zur Erfassung der Angst und der sozialen Beliebtheit	257
C: Lehrerbefragung, Einschätzung des Lehrerverhaltens	271
D: Skala zur Einschätzung der sozialen Schicht nach dem Beruf	274

A: Das Trainingsprogramm

1. Fragebogen zur Erstellung einer ersten Angsthierarchie
(Studentenbefragung)

Bitte schätzen Sie folgende Unterrichtssituationen des ersten Schuljahres dahingehend ein, ob und in welchem Ausmaß sie bei sprechängstlichen Kindern Angst auslösen.

Mit Sprehangst wird jene emotionale Störung bezeichnet, die sich in der Hemmung, vor der Klasse zu sprechen, äußert.

Zur Skala: 0 = keine angstausslösende Wirkung
 10 = sehr starke angstausslösende Wirkung

- | | |
|---|------------------------|
| 1. In der Zweiergruppe dem Partner unter Leistungsdruck über ein in der Klasse vorher durchgesprochenes Gebiet in mehreren Sätzen berichten | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 2. Vor der Klasse ohne Leistungsdruck Gehörtes in mehreren Sätzen (5-10) nacherzählen | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 3. Vor der Klasse mit Maske unter Leistungsdruck über ein in der Klasse vorher durchgesprochenes Gebiet in wenigen Sätzen sprechen | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 4. In der Zweiergruppe dem Partner unter Leistungsdruck Gehörtes in mehreren Sätzen (5-10) nacherzählen | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 5. Vor der Klasse unter Leistungsdruck über ein in der Klasse vorher durchgesprochenes Gebiet kurz (1-5 Sätze) sprechen | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 6. Vor der Klasse ohne Leistungsdruck einige Sätze (1-3) laut lesen | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 7. Vor der Klasse mit Maske unter Leistungsdruck über ein in der Klasse vorher durchgesprochenes Gebiet in mehreren Sätzen (5-10) berichten | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

8. Vor der Klasse unter Leistungsdruck über ein vorher gezeigtes Bild kurz (1-5 Sätze) sprechen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. In der Zweiergruppe dem Partner ohne Leistungsdruck 1-3 Sätze vorlesen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe ohne Leistungsdruck über eine vorliegende Bildergeschichte in 5-10 Sätzen sprechen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. In der Klasse (am Platz) unter Leistungsdruck 3-5 Sätze vorlesen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe 1-3 Sätze unter Leistungsdruck vorlesen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe unter Leistungsdruck 5-10 Sätze frei sprechen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Vor der Klasse ohne Leistungsdruck über ein vorher durchgesprochenes Gebiet in 5-10 Sätzen sprechen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Vor der Klasse mit Maske unter Leistungsdruck Gehörtes in 5-10 Sätzen nacherzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe unter Leistungsdruck über ein vorher gezeigtes Bild in 1-5 Sätzen sprechen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe unter Leistungsdruck 1-5 Sätze frei sprechen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Vor der Klasse ohne Leistungsdruck Gehörtes in 1-5 Sätzen nacherzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. In der Klasse (am Platz) unter Leistungsdruck 1-5 Sätze frei sprechen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. Vor der Klasse ohne Leistungsdruck ein vorliegendes Bild kurz (1-5 Sätze) beschreiben O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. In der Klasse (am Platz) unter Leistungsdruck Auswendiggelerntes (2-4 Zeilen) aufsagen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

22. In der Zweiergruppe zu dem Partner unter Leistungsdruck 1-5 Sätze frei sprechen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. In der Zweiergruppe dem Partner ohne Leistungsdruck über ein vorliegendes Bild in 1-5 Sätzen erzählen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe ohne Leistungsdruck Auswendiggelerntes (2-4 Zeilen) aufsagen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. Vor der Klasse, aber versteckt hinter der Tafel, ohne Leistungsdruck 3-5 Sätze vorlesen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. Vor der Klasse, aber versteckt (Kasperltheater) Gehörtes in 1-5 Sätzen individuell abgeändert nachsprechen, ohne Leistungsdruck 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. Vor der Klasse, aber versteckt hinter der Tafel, ohne Leistungsdruck 1-3 Sätze vorlesen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28. Vor der Klasse, aber versteckt hinter der Tafel, unter Leistungsdruck ein vorher gezeigtes Bild in 1-5 Sätzen beschreiben 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. Im Klassenverband ohne Leistungsdruck eine Bewegung ausführen (Pantomime) 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30. Im Klassenverband unter Leistungsdruck eine Bewegung ausführen (Pantomime) 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31. Im Klassenverband ohne Leistungsdruck mehrere Bewegungen ausführen (Pantomime) 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32. Vor der Klasse unter Leistungsdruck Gehörtes (Geschichte z.B.) in 5-10 Sätzen nacherzählen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33. Im Klassenverband (am Platz) ohne Leistungsdruck Gehörtes kurz (1-5 Sätze) nacherzählen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34. In der Zweiergruppe dem Partner ohne Leistungsdruck über ein Erlebnis ausführlich (5-10 Sätze) berichten 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
35. In der Zweiergruppe für den Partner Gehörtes ohne Leistungsdruck kurz (1-5 Sätze) nacherzählen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

36. In der Zweiergruppe für den Partner Auswendiggelerntes (2 Zeilen) unter Leistungsdruck aufsagen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
37. Im Klassenverband (am Platz) Gehörtes kurz (1-5 Sätze) nacherzählen, unter Leistungsdruck O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
38. In der Zweiergruppe dem Partner Gehörtes unter Leistungsdruck kurz (1-5 Sätze) nacherzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
39. Vor der Klasse, aber versteckt (hinter der Tafel, im Kasperltheater) unter Leistungsdruck kurz (1-5 Sätze) über ein Erlebnis frei sprechen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
40. Vor der Klasse, aber versteckt (Kasperltheater, Tafel) unter Leistungsdruck Auswendiggelerntes (4 Zeilen) aufsagen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
41. Im Klassenverband (am Platz) unter Leistungsdruck über eine vorher gesehene Bildergeschichte erzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
42. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe mehrere Bewegungen (Pantomime) ohne Leistungsdruck ausführen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
43. Im Klassenverband (am Platz) 1-3 Sätze vorlesen, unter Leistungsdruck O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
44. In der Zweiergruppe dem Partner ohne Leistungsdruck über ein vorher durchgesprochenes Gebiet in 5-10 Sätzen erzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
45. In der Zweiergruppe dem Partner ohne Leistungsdruck über eine vorliegende Bildergeschichte (mehrere Bilder) erzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
46. Vor der Klasse mit Maske ohne Leistungsdruck in einem Spiel 5-10 Sätze frei formulieren O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
47. Vor der Klasse, aber hinter der Tafel versteckt, ohne Leistungsdruck über eine Bildergeschichte (vor Augen) sprechen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

48. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe ohne Leistungsdruck 2 Zeilen eines Gedichtes (auswendig gelernt) aufsagen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
49. Vor der Klasse mit Maske ohne Leistungsdruck mehrere Bewegungen vormachen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
50. Vor der Klasse mit Maske Gehörtes ohne Leistungsdruck mit eigenen Worten in 1-5 Sätzen nacherzählen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
51. Vor der Klasse unter Leistungsdruck über eine vorher gesehene Bildergeschichte erzählen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
52. Vor der Klasse unter Leistungsdruck über ein Erlebnis in 5-10 Sätzen berichten 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
53. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Klasse ohne Leistungsdruck über ein vorher durchgesprochenes Gebiet in 5-10 Sätzen berichten 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
54. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe unter Leistungsdruck Gehörtes in 1-5 Sätzen nacherzählen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
55. Im Klassenverband (am Platz) Gehörtes unter Leistungsdruck in 5-10 Sätzen nacherzählen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
56. Vor der Klasse, aber versteckt hinter der Tafel, 1-3 Sätze vorlesen, unter Leistungsdruck 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
57. Im Klassenverband (am Platz) Gehörtes in 5-10 Sätzen ohne Leistungsdruck nacherzählen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
58. Vor der Klasse mit Maske unter Leistungsdruck ein vorher gesehenes Bild beschreiben 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
59. Vor der Klasse, aber hinter der Tafel versteckt, ohne Leistungsdruck in 1-5 Sätzen über ein Erlebnis frei berichten 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
60. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe ohne Leistungsdruck in 1-5 Sätzen über ein vorher durchgesprochenes Gebiet berichten 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
61. Vor der Klasse unter Leistungsdruck mehrere Bewegungen (Pantomime) ausführen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

62. Vor der Klasse mit Maske unter Leistungsdruck über eine vorher gesehene Bildergeschichte sprechen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
63. Vor der Klasse unter Leistungsdruck 2 Zeilen eines Gedichtes auswendig aufsagen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
64. Vor der Klasse unter Leistungsdruck in 1-5 Sätzen über ein Erlebnis berichten 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
65. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe unter Leistungsdruck über ein vorher durchgesprochenes Gebiet in 1-5 Sätzen berichten 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
66. Vor der Klasse mit Maske ohne Leistungsdruck 2 Zeilen eines Gedichtes auswendig aufsagen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
67. Vor der Klasse unter Leistungsdruck 3-5 Sätze vorlesen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
68. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe ohne Leistungsdruck 1-3 Sätze vorlesen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
69. In der Zweiergruppe dem Partner unter Leistungsdruck ein vorher gezeigtes Bild beschreiben 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
70. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe ohne Leistungsdruck in 1-5 Sätzen über ein Erlebnis erzählen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
71. Vor der Klasse mit Maske 4 Zeilen eines Gedichtes unter Leistungsdruck aufsagen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
72. Vor der Klasse, aber versteckt (Kasperltheater, Tafel) ohne Leistungsdruck 4 Zeilen eines Gedichtes auswendig aufsagen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
73. Vor der Klasse, aber versteckt (Tafel, Kasperltheater) unter Leistungsdruck über ein vorher durchgesprochenes Gebiet in 5-10 Sätzen erzählen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
74. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe unter Leistungsdruck 4 Zeilen eines vorher gelernten Gedichtes aufsagen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

75. Vor der Klasse, aber versteckt hinter der Tafel, unter Leistungsdruck 3-5 Sätze vorlesen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
76. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe ohne Leistungsdruck ein Bild in wenigen Sätzen beschreiben O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
77. Vor der Klasse mit Maske unter Leistungsdruck mehrere Bewegungen ausführen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
78. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe ohne Leistungsdruck in 5-10 Sätzen über ein Erlebnis erzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
79. Vor der Klasse mit Maske unter Leistungsdruck in 1-5 Sätzen über ein Erlebnis berichten O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
80. In der Zweiergruppe dem Partner ohne Leistungsdruck 3-5 Sätze vorlesen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
81. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe unter Leistungsdruck über ein vorher durchgesprochenes Gebiet in 5-10 Sätzen berichten O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
82. Vor der Klasse mit Maske ohne Leistungsdruck in 1-5 Sätzen über ein Erlebnis erzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
83. Vor der Klasse mit Maske ohne Leistungsdruck über ein vorher durchgesprochenes Gebiet in 5-10 Sätzen berichten O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
84. Vor der Klasse unter Leistungsdruck 1-3 Sätze vorlesen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
85. Vor der Klasse ohne Leistungsdruck in 1-5 Sätzen über ein Erlebnis erzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
86. Vor der Klasse mit Maske ohne Leistungsdruck Gehörtes in 5-10 Sätzen nacherzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
87. Im Klassenverband (am Platz) 1-3 Sätze ohne Leistungsdruck vorlesen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
88. Vor der Klasse mit Maske ohne Leistungsdruck eine Bewegung ausführen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
89. Im Klassenverband (am Platz) unter Leistungsdruck über ein vorher durchgesprochenes Gebiet in 1-5 Sätzen berichten O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

90. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe unter Leistungsdruck Gehörtes in 5-10 Sätzen nacherzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
91. Im Klassenverband (am Platz) unter Leistungsdruck ein vorher gesehenes Bild beschreiben O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
92. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe unter Leistungsdruck 2 Zeilen eines auswendig gelernten Gedichtes aufsagen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
93. Im Klassenverband (am Platz) unter Leistungsdruck in 5-10 Sätzen über ein Erlebnis frei erzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
94. Vor der Klasse, aber versteckt hinter der Tafel, unter Leistungsdruck über eine vorher gesehene Bildergeschichte erzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
95. Vor der Klasse mit Maske unter Leistungsdruck 2 Zeilen eines auswendig gelerntes Gedichtes aufsagen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
96. Vor der Klasse ohne Leistungsdruck 2 Zeilen eines auswendig gelernten Gedichtes aufsagen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
97. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe unter Leistungsdruck eine Bewegung ausführen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
98. Im Klassenverband (am Platz) ohne Leistungsdruck 2 Zeilen eines gelernten Gedichtes aufsagen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
99. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe ohne Leistungsdruck Gehörtes in 1-5 Sätzen nacherzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
100. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Klasse unter Leistungsdruck mehrere Bewegungen ausführen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
101. In der Zweiergruppe dem Partner unter Leistungsdruck über eine vorher gesehene Bildergeschichte erzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
102. Vor der Klasse mit Maske ohne Leistungsdruck 3-5 Sätze vorlesen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
103. Im Klassenverband unter Leistungsdruck mehrere Bewegungen ausführen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

104. Vor der Klasse, aber versteckt
(Tafel, Kasperltheater) unter
Leistungsdruck 2 Zeilen eines Ge-
dichtes (gelernt) aufsagen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
105. Vor der Klasse mit Maske unter Lei-
stungsdruck 1-3 Sätze vorlesen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
106. Im Klassenverband (am Platz) oh-
ne Leistungsdruck 3-5 Sätze vor-
lesen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
107. Vor der Klasse, aber versteckt
(Tafel, Kasperltheater) ohne Lei-
stungsdruck 1-5 vorher durchge-
sprochene Sätze sprechen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
108. Vor der Klasse, aber versteckt
(Tafel, Kasperltheater) unter Lei-
stungsdruck 1-5 vorher durchge-
sprochene Sätze sprechen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
109. Vor der Klasse, aber versteckt
(Tafel, Kasperltheater) ohne Lei-
stungsdruck Gehörtes in 5-10 Sät-
zen nacherzählen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
110. Vor der Klasse mit Maske ohne
Leistungsdruck ein Bild beschrei-
ben 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
111. In der Zweiergruppe dem Partner
ohne Leistungsdruck in 1-5 Sätzen
über ein Erlebnis erzählen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
112. Im Klassenverband (am Platz) ohne
Leistungsdruck in 1-5 Sätzen über
ein Erlebnis frei erzählen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
113. Vor der Klasse, aber versteckt
hinter der Tafel, ohne Leistungs-
druck ein Bild beschreiben 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
114. Vor der Klasse mit dem Rücken zur
Gruppe ohne Leistungsdruck 3-5
Sätze vorlesen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
115. Vor der Klasse mit Maske ohne
Leistungsdruck 1-3 Sätze vorlesen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
116. Im Klassenverband (am Platz) über
ein vorher durchgesprochenes Ge-
biet ohne Leistungsdruck in 1-5
Sätzen berichten 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
117. Vor der Klasse ohne Leistungs-
druck mehrere Bewegungen ausfüh-
ren 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

118. Vor der Klasse, aber versteckt hinter der Tafel, unter Leistungsdruck in 5-10 Sätzen über ein Erlebnis berichten O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
119. Im Klassenverband (am Platz) über ein vorher durchgesprochenes Gebiet ohne Leistungsdruck in 5-10 Sätzen berichten O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
120. In der Zweiergruppe dem Partner ohne Leistungsdruck Gehörtes in 5-10 Sätzen nacherzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
121. Vor der Klasse ohne Leistungsdruck zu einer Bildergeschichte erzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
122. Vor der Klasse ohne Leistungsdruck 3-5 Sätze lesen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
123. Im Klassenverband (am Platz) ohne Leistungsdruck über ein Erlebnis in 5-10 Sätzen berichten O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
124. Im Klassenverband (am Platz) ohne Leistungsdruck 4 Zeilen eines auswendig gelernten Gedichtes sagen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
125. Vor der Klasse unter Leistungsdruck über ein vorher durchgesprochenes Gebiet in 5-10 Sätzen berichten O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
126. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe unter Leistungsdruck über eine vorher gesehene Bildergeschichte erzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
127. Vor der Klasse mit Maske unter Leistungsdruck 3-5 Sätze lesen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
128. In der Zweiergruppe dem Partner ohne Leistungsdruck 4 Zeilen eines auswendig gelernten Gedichtes sagen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
129. Vor der Klasse mit Maske unter Leistungsdruck in 5-10 Sätzen über ein Erlebnis berichten O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
130. Im Klassenverband (am Platz) ohne Leistungsdruck ein Bild beschreiben O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
131. In der Zweiergruppe dem Partner unter Leistungsdruck 3-5 Sätze vorlesen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

132. Vor der Klasse unter Leistungsdruck 4 Zeilen eines auswendig gelernten Gedichtes sagen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
133. In der Zweiergruppe dem Partner 2 Zeilen eines auswendig gelernten Gedichtes sagen, ohne Leistungsdruck 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
134. In der Zweiergruppe dem Partner unter Leistungsdruck 1-3 Sätze vorlesen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
135. Im Klassenverband (am Platz) ohne Leistungsdruck zu einer Bildergeschichte sprechen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
136. In der Zweiergruppe dem Partner unter Leistungsdruck über ein vorher durchgesprochenes Gebiet in 1-5 Sätzen berichten 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
137. In der Zweiergruppe dem Partner ohne Leistungsdruck in 1-5 Sätzen über ein vorher durchgesprochenes Gebiet berichten 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
138. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe unter Leistungsdruck 3-5 Sätze vorlesen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
139. Vor der Klasse mit Maske ohne Leistungsdruck zu einer Bildergeschichte erzählen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
140. Im Klassenverband (am Platz) unter Leistungsdruck 2 Zeilen eines auswendig gelernten Gedichtes sagen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
141. Vor der Klasse unter Leistungsdruck Gehörtes in 1-5 Sätzen nach-erzählen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
142. Vor der Klasse unter Leistungsdruck eine Bewegung ausführen 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
143. In der Zweiergruppe dem Partner unter Leistungsdruck in 5-10 Sätzen über ein Erlebnis berichten 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
144. Vor der Klasse ohne Leistungsdruck in 5-10 Sätzen über ein Erlebnis berichten 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
145. Vor der Klasse, aber versteckt hinter der Tafel, ohne Leistungsdruck in 5-10 Sätzen über ein Erlebnis berichten 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

146. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe ohne Leistungsdruck eine Bewegung ausführen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
147. Vor der Klasse mit Maske unter Leistungsdruck eine Bewegung ausführen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
148. Vor der Klasse mit dem Rücken zur Gruppe ohne Leistungsdruck Gehörtes in 5-10 Sätzen nacherzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
149. Vor der Klasse mit Maske ohne Leistungsdruck über ein vorher durchgesprochenes Gebiet in 1-5 Sätzen sprechen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
150. Vor der Klasse mit Maske ohne Leistungsdruck 4 Zeilen eines auswendig gelernten Gedichtes sagen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
151. Vor der Klasse ohne Leistungsdruck über ein vorher durchgesprochenes Gebiet in 1-5 Sätzen sprechen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
152. Im Klassenverband (am Platz) unter Leistungsdruck über ein vorher durchgesprochenes Gebiet in 5-10 Sätzen berichten O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
153. Vor der Klasse, aber versteckt (Tafel, Kasperltheater) ohne Leistungsdruck 2 Zeilen eines auswendig gelernten Gedichtes sagen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
154. Vor der Klasse, aber versteckt (Tafel, Kasperltheater) ohne Leistungsdruck 5-10, gemeinsam vorformulierte Sätze sagen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
155. In der Zweiergruppe dem Partner unter Leistungsdruck 4 Zeilen eines auswendig gelernten Gedichtes sagen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
156. Vor der Klasse ohne Leistungsdruck eine Bewegung ausführen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
157. Vor der Klasse mit Maske unter Leistungsdruck Gehörtes in 1-5 Sätzen wiedergeben O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
158. Vor der Klasse, aber versteckt hinter der Tafel, unter Leistungsdruck Gehörtes in 5-10 Sätzen nacherzählen O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

159. Vor der Klasse ohne Leistungsdruck 4 Zeilen eines auswendig gelernten Gedichtes sagen

O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

160. Vor der Klasse, aber versteckt hinter der Tafel, unter Leistungsdruck Gehörtes in 1-5 Sätzen nacherzählen

O 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Fragebogen zur Erstellung der endgültigen
Angsthierarchie
(Studentenbefragung)

Bringen Sie bitte die folgenden Unterrichtssituationen des ersten Schuljahres hinsichtlich ihrer angstausslösenden Wirkung auf sprechängstliche Kinder in eine einfache Rangordnung.

Nr. 1: geringste angstausslösende Wirkung

Nr. 30: stärkste angstausslösende Wirkung

1. Vor der Klasse eine Geschichte (mehrere Zeilen) vorlesen. Die Leistung wird beurteilt.
2. Hinter der Tafel über ein vorher gesehenes Bild berichten, (was war im Vordergrund, Hintergrund). Die Klasse prüft die Richtigkeit (Leistungsdruck).
3. Vor der Klasse ein vorher gesehenes Bild beschreiben. Wettbewerbssituation: Wer erinnert sich am besten.
4. Dem Nachbarn ohne Leistungsdruck ein Gedicht (3 Zeilen) aufsagen.
5. Vor der Klasse mit dem Rücken zu ihr Kinder nach den Merkmalen größer-kleiner als ... beschreiben. Richtigkeit der Aussagen wird beurteilt (Leistungsdruck).
6. Flüsterspiel (ohne Leistungsdruck): Vor der Klasse Befehle (leise gesprochen) an die Klasse richten.
7. Vor der Klasse über die Reisepläne der Familie Tobelmann (Sendung) berichten. Die Klasse urteilt über Richtigkeit und Vollständigkeit des Berichtes.
8. Mit dem Rücken zur Klasse Rollenspiel: Streitgespräch: Zwei höfliche, streitsüchtige Kinder streiten um einen Bleistift, Farbstift. Die Klasse beurteilt die Angemessenheit der Darstellung.

9. Vor der Klasse Rollenspiel: Tim schwindelt (vorbereitet). Die Klasse urteilt.
10. Vor der Klasse mit dem Rücken zu ihr ein Bild ausführlich beschreiben. Kritik der Lehrerin.
11. Vor der Klasse eine selbsterfundene Lügengeschichte oder über ein lustiges Erlebnis erzählen. Wettbewerb: Wer erzählt am lustigsten.
12. Von der Tafel mit dem Rücken zur Klasse eine Geschichte ablesen. Leistung wird von der Lehrerin beurteilt.
13. Ohne Leistungsdruck im Klassenverband eine Tätigkeit vorspielen.
14. Vor der Klasse mit dem Rücken zu ihr einige Bewegungen nach Kommando, aber ohne Leistungsdruck ausführen.
15. Einige Wörter vom Platz aus ohne Leistungsdruck vorlesen.
16. Ohne Leistungsdruck vor der Klasse mit Maske vor dem Gesicht erzählen, wohin der Papagei flog, ein Satz (Sendung: Geschichte mit dem Papagei). Bild als Unterstützung.
17. Vom Platz aus ohne Leistungsdruck eine eigene Zeichnung beschreiben.
18. Vor der Klasse ein vorher gelerntes Gedicht aufsagen. Leistungsdruck!
19. Nach einem Klassengespräch zusammenfassend der Klasse berichten: Wie können wir einem Ausländerkind, einem neuen Schüler, helfen, sich in der Klasse zurechtzufinden. Leistungsdruck!
20. In der Klasse (vom Platz aus) zwei Bilder (wie es früher war - wie es heute ist) kurz beschreiben. Leistungsdruck: Richtigkeit der Aussagen entscheidend.

21. Vor der Klasse mit einer Maske vor dem Gesicht Geräusche von der Straße, vom Bauernhof nachmachen. Leistungsdruck!
22. Würfelspiel mit dem Tischnachbarn. Dem Partner dabei die Spielregeln erklären. Leistungsdruck: Der Partner achtet auf die Richtigkeit der Erklärungen.
23. Dem Partner einen Abzählreim (Ich und du, Müllers Kuh ...) aufsagen. Der Partner übt Kritik.
24. Vor der Klasse mit dem Rücken zu ihr kurz erzählen, was im Schulzimmer oft, selten, nie gebraucht wird. Die Klasse beurteilt die Richtigkeit der Aussagen.
25. Spiel mit dem Tischnachbarn. Rätselspiel: Wohin zeigt mein Finger - ohne Leistungsdruck.
26. Vor der Klasse mit Maske. Rollenspiel: Der Vater erzählt, was er selten, oft, nie macht. Die Klasse beurteilt.
27. Vor der Klasse ohne Leistungsdruck (Ermutigung durch den Lehrer) ein Gedicht aufsagen.
28. Hinter der Tafel einen Schnellsprechvers aufsagen. Wettbewerb: Wer spricht am besten.
29. Vom Platz aus eine eben gehörte Geschichte nacherzählen. Leistungsdruck: Richtigkeit und Vollständigkeit der Erzählung wird beurteilt.
30. Vom Platz aus eine Geschichte ohne Leistungsdruck vorlesen. Hilfe durch die Lehrerin.

3. Kinderbefragung zur Erstellung der Kinderangsthierarchie

Anweisung:

Auf jedem Bild siehst du ein Kind. Ich werde dir erzählen, was diese Kinder tun müssen. Stell dir vor, du wärst dieses Kind und du solltest die Aufgaben machen! Überlege dir, ob du die Aufgaben gerne machen würdest, oder ob dir die Aufgabe schwer fallen würde und du sie nicht so gerne machen würdest! Wenn du die Aufgaben gerne machen würdest, legst du das Kärtchen in die erste Schachtel! Wenn die Aufgabe etwas schwieriger ist, du sie aber doch noch gerne machen würdest, legst du das Bild in das zweite Kästchen! In das fünfte Kästchen legst du das Bild, wenn die Aufgabe sehr schwer ist, du sie nicht gerne machen möchtest, und du sehr aufgeregt wärst, wenn du sie machen müßtest! Wenn die Aufgabe nicht ganz so schwierig ist und du bei dieser Aufgabe nicht sehr aufgeregt wärst, legst du das Bild in das vierte Kästchen. In das mittlere, dritte Kästchen legst du Bilder, wenn die Aufgaben etwas schwierig sind und du bei diesen Aufgaben ein bißchen aufgeregt wärst!

(Die Zeichnungen lehnen sich weitgehend an das Testmaterial des Rosenzweig P-F Tests (deutsche Bearbeitung Duhm u. Hansen 1957) an.)

1



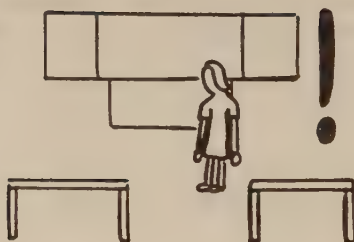
Du stehst vor der Klasse und sollst eine Geschichte vorlesen. Du sollst keinen Fehler machen.

2



Du hast ein Bild angeschaut. Nun stehst du hinter der Tafel und sollst erzählen, was du gesehen hast. Die Klasse gibt acht, ob du Fehler machst.

3



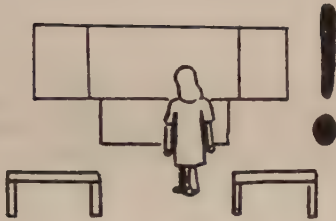
Du hast ein Bild angeschaut und sollst erzählen, was du gesehen hast. Du stehst vor der Klasse. Es ist ein Wettspiel. Wer am besten erzählt, ist Sieger.

4



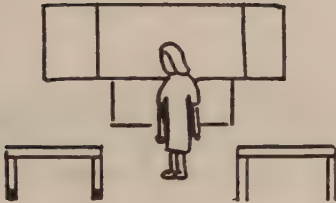
Du sollst deinem Nachbarn ein Gedicht aufsagen. Du darfst Fehler machen.

5



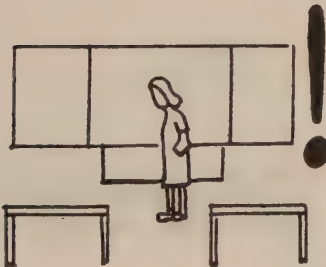
Du sollst vor der Klasse mit dem Gesicht zur Tafel deine Schulkameraden beschreiben. Die Klasse gibt acht, ob du Fehler machst.

6



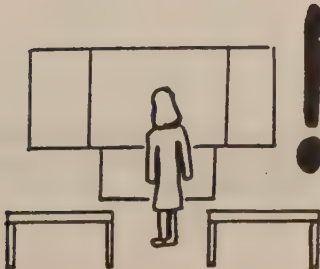
Du stehst vor der Klasse und gibst den Kindern Befehle. Du kannst keinen Fehler machen.

7



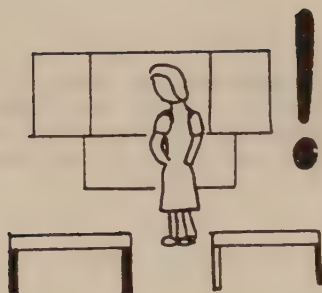
Du stehst vor der Klasse und erzählst von Familie Tobelmann. Die Klasse gibt acht, ob du alles richtig machst.

8



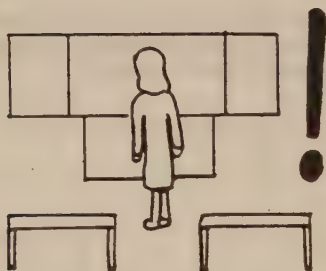
Du stehst vor der Klasse mit dem Rücken zu den Kindern und spielst: Kinder streiten um einen Bleistift. Die Klasse gibt acht, ob du es richtig machst.

9



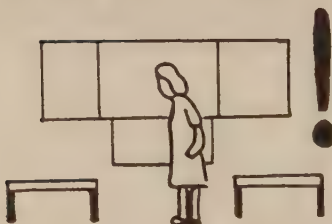
Du stehst vor der Klasse und spielst: Ein Kind lügt seine Mutter an. Das Fräulein hat dir Tips gegeben. Die Klasse urteilt.

10



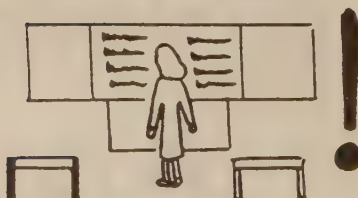
Du stehst vor der Klasse mit dem Rücken zu den Kindern und erzählst über ein Bild. Das Fräulein achtet, daß du es richtig machst.

11



Vor der Klasse eine selbsterfundene Lügengeschichte erzählen. Die Klasse sagt, wer am lustigsten erzählt.

12



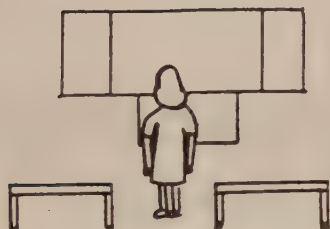
Von der Tafel eine Geschichte ablesen. Das Fräulein schaut, ob du Fehler machst.

13



Am Platz etwas vorspielen. Du kannst nichts falsch machen.

14

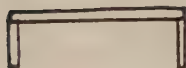


Du sollst vor der Klasse mit dem Rücken zu den Kindern vorspielen, was das Fräulein sagt. Du kannst nichts falsch machen.

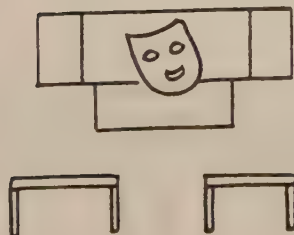
15



Du sitzt auf deinem Platz und liest ein paar Wörter vor. Das Fräulein hilft dir.

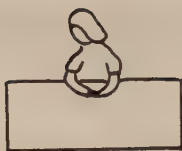


16



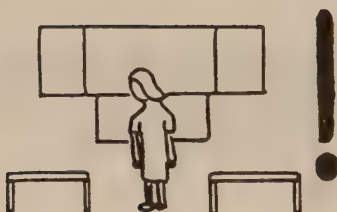
Du stehst vor der Klasse mit einer Maske und erzählst eine kleine Geschichte. Du kannst nichts falsch machen.

17



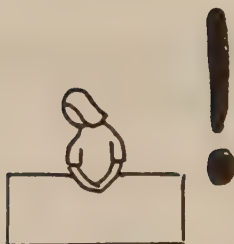
Du sitzt auf deinem Platz und erzählst, was du auf einem Bild siehst. Du kannst nichts falsch machen.

18



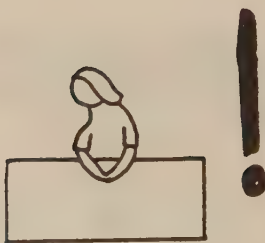
Du sollst vor der Klasse ein Gedicht aufsagen. Du darfst nichts vergessen.

19



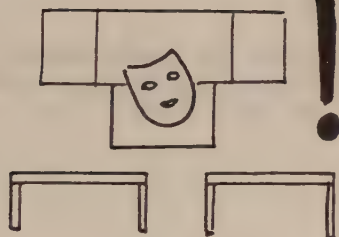
Du sitzt auf deinem Platz und erzählst der Klasse, was ihr heute gelernt habt. Du darfst nichts vergessen.

20



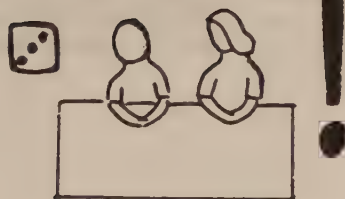
Du sitzt auf deinem Platz und erzählst der Klasse, was du auf einem Bild siehst. Du mußt genau beschreiben.

21



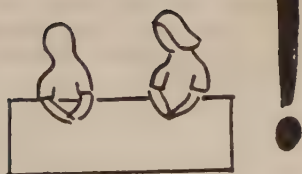
Du stehst vor der Klasse mit einer Maske vor dem Gesicht: Du sollst Geräusche richtig nachmachen. Die Klasse gibt acht, ob du sie richtig machst.

22



Du spielst mit deinem Nachbarn und erklärst ihm die Spielregeln. Der Nachbar paßt auf, ob du sie richtig erklärst.

23



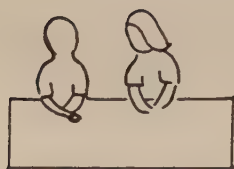
Du sagst deinem Nachbarn ein Gedicht auf. Dein Nachbar achtet, ob du das Gedicht kannst.

24



Du stehst vor der Klasse mit dem Gesicht zur Tafel und erzählst, was ihr im Schulzimmer oft braucht. Du darfst nichts falsch machen.

25



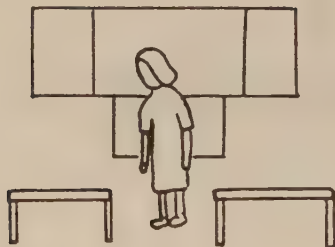
Du spielst mit deinem Nachbarn:
Wohin zeigt mein Finger. Du kannst
nichts falsch machen.

26



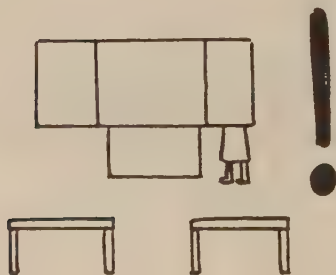
Du stehst vor der Klasse mit einer
Maske und erzählst, was der Vater
oft tut. Du darfst nichts Falsches
sagen.

27



Du stehst vor der Klasse und sagst
ein Gedicht auf. Das Fräulein
hilft dir. Es macht nichts, wenn
du Fehler machst.

28



Du stehst hinter der Tafel und
sollst einen Schnellsprechvers
aufsagen. Du mußt ganz schnell
sprechen!

29



Du sitzt auf deinem Platz und sollst eine Geschichte nachzählen. Du darfst nichts Wichtiges auslassen.

30



Du sitzt auf deinem Platz und sollst vorlesen. Das Fräulein hilft dir. Es macht nichts, wenn du Fehler machst.

4. Aufgaben des Trainingsprogramms

1. Eine pantomimische Bewegung im Klassenverband, ohne Leistungsdruck
2. kurzes Sprechen (1-5 Sätze) mit dem Tischnachbarn nach gemeinsam erarbeiteten Gestaltungsrichtlinien, ohne Leistungsdruck
3. Lesen von 1-3 Sätzen im Klassenverband, ohne Leistungsdruck
4. wortgetreue Wiedergabe von Gehörtem (Gedicht von 4 Zeilen) in der Zweiergruppe, ohne Leistungsdruck
5. über ein Bild sprechen im Klassenverband, ohne Leistungsdruck
6. 3 Sätze vorlesen im Klassenverband, ohne Leistungsdruck
7. eine Geschichte (5-10 Sätze) vor der Klasse und mit dem Gesicht zu ihr nacherzählen, ohne Leistungsdruck
8. kurzes Sprechen (1-5 Sätze) nach gemeinsam erarbeiteten Gestaltungsrichtlinien mit Maske vor der Klasse, ohne Leistungsdruck
9. pantomimische Darstellung eines Bewegungsablaufes vor der Klasse mit dem Rücken zu ihr, ohne Leistungsdruck
10. wortgetreue Wiedergabe von Gehörtem (Gedichtvortrag, 4 Zeilen) vor der Klasse mit dem Gesicht zu ihr, ohne Leistungsdruck

11. kurzes Nacherzählen von Gehörtem (1-5 Sätze) vor der Klasse mit dem Rücken zu ihr, mit Leistungsdruck
12. kurze Pantomime mit Maske vor der Klasse, mit Leistungsdruck
13. Sprechen nach gemeinsam erarbeiteten Gestaltungsrichtlinien in der Zweiergruppe, mit Leistungsdruck
14. Nacherzählen einer Geschichte (5-10 Sätze) mit Maske vor der Klasse, mit Leistungsdruck

15. freies Formulieren vor der Klasse mit dem Rücken zu ihr, (5-10 Sätze), mit Leistungsdruck
16. freies Formulieren (5-10 Sätze) vor der Klasse mit dem Gesicht zu ihr, mit Leistungsdruck (Zielverhalten)
17. kurzes Berichten über gemeinsam erarbeitete Ergebnisse vor der Klasse mit dem Gesicht zu ihr, mit Leistungsdruck
18. Lesen (3 Sätze) vor der Klasse, voller visueller Kontakt, mit Leistungsdruck
19. kurzes Berichten (1-5 Sätze) über gemeinsam erarbeitete Ergebnisse versteckt vor der Klasse, mit Leistungsdruck
20. Sprechen über ein Bild (Bildbeschreibung) im Klassenverband, mit Leistungsdruck
21. wortgetreue Wiedergabe von Gehörtem (2 Zeilen eines Gedichts) in der Zweiergruppe, mit Leistungsdruck
22. Beschreibung mehrerer Bilder (Bildgeschichte) vor der Klasse mit dem Gesicht zu ihr, mit Leistungsdruck
23. Lesen mehrerer Sätze (3) vor der Klasse mit dem Rücken zu ihr, mit Leistungsdruck
24. längeres Sprechen (5-10 Sätze) nach gemeinsam erarbeiteten Gestaltungsrichtlinien vor der Klasse mit dem Gesicht zu ihr, mit Leistungsdruck
25. kurzes Nacherzählen von Gehörtem (1-5 Sätze) im Klassenverband, mit Leistungsdruck
26. längeres Nacherzählen (5-10 Sätze) von Gehörtem im Klassenverband, mit Leistungsdruck
27. kurzes freies Formulieren (1-5 Sätze) vor der Klasse mit dem Rücken zu ihr, mit Leistungsdruck

28. Beschreibung mehrerer Bilder (Bildergeschichte) vor der Klasse mit dem Rücken zu ihr,
mit Leistungsdruck
 29. Gedichtvortrag (4 Zeilen) vor der Klasse mit dem Gesicht zu ihr,
mit Leistungsdruck
 30. Gedichtvortrag (4 Zeilen) versteckt vor der Klasse,
mit Leistungsdruck
-

5. Überblick über die Items der 1. Befragung zur Angsthierarchie und über die ausgewählten Items für das Trainingsprogramm

Gestaltung	Länge des Textes	Zweiergruppe		Klassenverb.		Partner vor der Klasse versteckt		im Rücken z. ihr mit Maske		voller Kontakt	
freies Formulieren (Erlebnisbericht)	lang							T			T
	kurz							T			
Sprechen mit Bildvorlage	lang							T			T
	kurz			T				T			T
gemeinsam Vorbereitetes formulieren	lang										T
	kurz							T			T
individuelle Wiedergabe von Gehörtem	lang									T	
	kurz			T						T	
wortgetreue Wiedergabe	lang										T
	kurz			T							T
Lesen	lang										
	kurz			T				T			
Pantomime	lang										
	kurz			T						T	
Zustimmung Leistung	lang										
	kurz			T							
		Z	L	Z	L	Z	L	Z	L	Z	L

Z: Zustimmung
L: Leistung

/// Aufgaben des Trainingsprogramms

nicht in den 1. Fragebogen aufgenommen

6. Stundenskizzen des Trainingsprogramms

Begleitschreiben (an die Lehrer der Trainingsklassen)

Die Aufgaben zu den ersten 5 Sendungen sollen die Sprechfreudigkeit der Kinder steigern und deshalb frei von Leistungsdruck sein. Ab der 6. Sendung werden mit Ausnahme der Aufgabe "Das Schlaflied von Frau Tobelmann aufsagen" (6.Sendung) alle Leistungen beurteilt. Die Anforderungen aber bitte langsam steigern! Vor allem bei den Aufgaben zu den Sendungen 6-10 sollte jedes Bemühen des Kindes anerkannt werden (häufig loben).

Unterstrichene Aufgaben gehören zum Programm und sollen deshalb von allen 4 Ängstlichen bearbeitet werden. Nichtunterstrichene Aufgaben sind für die vollständige Bearbeitung des Bildbogens notwendig, können aber weggelassen werden, wenn Sie unter Zeitdruck stehen.

Die einzelnen Aufgaben wurden unter dem Gesichtspunkt ausgewählt, sprechgehemmte Kinder zu einem selbstsicheren Verhalten zu führen. Zur Förderung der sprachlichen Gewandtheit gibt das Begleitmaterial des Schulfunks noch zahlreiche Arbeitsanregungen.

In den Aufgaben für die Ängstlichen wurden drei Situationsmerkmale variiert: Leistungsdruck, Stellung in der Klasse (vor der Klasse, vom Platz aus sprechen ...), Schwierigkeit der sprachlichen Gestaltung. Für die Aufgaben, die durch ein Klassengespräch vorbereitet werden müssen, konnten lediglich einige methodische Hinweise gegeben werden. Da die Einführung in die Aufgaben dem Leistungsstand der Ängstlichen angepaßt sein soll, sind vielleicht in einigen Fällen geringfügige Änderungen notwendig.

Es wäre wünschenswert, die Aufgaben zu einer Sendung zusammenhängend zu bringen, daß auch jedes Kind abschließend sein Verhalten während der Aufgaben abschätzen kann (Hasen anmalen).

Die Reihenfolge der Aufgaben innerhalb einer Stunde sollte beibehalten werden.

Das Programm soll Anfang Juli abgeschlossen sein. Darf ich Ihnen vorschlagen, bis Ende Mai jede Woche eine Sendung und im Juni dann einige Male zwei Sendungen pro Woche zu bearbeiten?

Sollten irgendwelche Schwierigkeiten auftreten, bitte ich Sie, mich anzurufen. Meine Telefonnummer: 13 14 73.

Mit freundlichen Grüßen

gez. Maria Staudacher

1. Stunde Familie Tobelmann wird vorgestellt

Trainingswörter: und - oder

Arbeitsmittel: Bildbogen 1, Bleistift

Sendung

Familie Tobelmann und die Sprecherin stellen sich vor.

Die Funktion der Trainingswörter im Satz

Fortführung

1. Bildrückseite

a) Unterrichtsgespräch

Erste Bildreihe gemeinsam besprechen

b) Partnerarbeit

Erzähle deinem Nachbarn, was auf den beiden nächsten Bildern geschieht und sage, was du lieber tun würdest!

Sprecher-Zuhörer-Wechsel (letzte Bildreihe):

Erzähle deinem Nachbarn, was auf den beiden nächsten Bildern geschieht, und was du lieber tun würdest!

c) Pantomime

Schau noch einmal alle 6 Bilder an! Überlege dir, was du am liebsten tun würdest! Steh auf und spiele es vor! Die anderen Kinder raten, was du am liebsten tust!

(die 4 Ängstlichen aufrufen)

2. Entscheidungsspiel (Vorderseite des Bildbogens)

Partnerspiel:

Wir wollen ein Spiel machen. Ein Kind macht die Augen zu.

Das andere Kind fragt: Zeige ich auf Tina oder Tim?

Oder: Zeige ich auf Tina oder Tim oder Coco?... (Rollenwechsel)

Unterrichtsgespräch: Mehr Alternativen, geringere Trefferwahrscheinlichkeit: Wann wird es schwierig, das richtige Bild zu erraten?

3. Schluß

Wenn du heute aufgepaßt und fest mitgearbeitet hast, darfst

du den Hasen anmalen! (Rückseite des Bildbogens, rechts unter)

Wenn du nur manchmal mitgearbeitet hast, darfst du den Hasen halb ausmalen!

Ohne Leistungsdruck: Loben

Blätter bitte einsammeln! Danke!

2. Stunde Tobelmanns sind umgezogen

Trainingswörter: vor - hinter - zwischen

Arbeitsmittel: Bildbogen 2, einige Stifte, 5 Büroklammern

Vor der Sendung

Kegelpuppen ausschneiden und mit Büroklammern zusammenstecken

Sendung

(Motivation) Tina und Tim verstecken sich hinter dem Vater.

Die Reihenfolge der Kegelpuppen wird beschrieben.

Die neue Sitzordnung in der Schule

Fortführung

1. Gedicht: Links sind Bäume, rechts sind Bäume,
und dazwischen Zwischenräume.

In der Mitte fließt ein Bach, ach!

Partnerarbeit:

Sage deinem Partner das Gedicht von Coco vor! (Rollenwechsel)

Bildbogen, Vorderseite:

2. Lesen

Lies die Namen (auf den Schildern) laut vor! (Jeder der
4 Ängstlichen zweimal) Erzähle, neben wem Gertrud sitzt!
Erzähle von den anderen Kindern!

3. Pantomime (jeweils die halbe Klasse im Wechsel)

Stelle dich vor deinen Stuhl, hinter deinen Stuhl, neben
den Stuhl, zwischen zwei Stühle!

4. Schluß

Wenn du heute aufgepaßt und fest mitgearbeitet hast,
darfst du den Hasen anmalen! (Rückseite des Bildbogens)
Wenn du nur manchmal mitgearbeitet hast, sollst du den
Hasen nur halb ausmalen!

Ohne Leistungsdruck: Loben

Bitte Arbeitsblätter einsammeln! Danke!

3. Stunde Schwieriger Heimweg

Trainingswörter: links - rechts

Arbeitsmittel: Bildbogen 3, Stifte, roter Punkt auf dem Rücken der linken Hand, Arbeitsblatt

Vor der Sendung

Male einen roten Punkt auf den Rücken deiner linken Hand!

Sendung

Tina hat sich verlaufen und läßt sich den Heimweg beschreiben. Übungen rechts - links

Fortführung

1. Rückseite des Bildbogens

In den leeren Kasten den Richtungspfeil einzeichnen, das falsche Wort austreichen. Aufgaben mit der Klasse besprechen
Jeder Ängstliche soll ein Bild beschreiben. Loben!

2. Arbeitsblatt: Pauline erzählt

Jeder Ängstliche liest die Geschichte einmal vom Platz aus laut vor (bei Schwierigkeiten helfen). Loben!

Die Klasse überlegt: Wohin geht Pauline? Weg mit dem Finger auf dem Arbeitsblatt nachfahren! Warum macht Pauline einen Umweg? Wie käme sie schneller zur Schule?

3. Partnerarbeit

Wer kann noch das Gedicht von Coco? Sage es deinem Nachbarn! (Rollenwechsel)

Links sind Bäume, rechts sind Bäume und dazwischen Zwischenräume. In der Mitte fließt ein Bach - ach.

Schluß

Wer mitgearbeitet hat, darf den Hasen anmalen!

Arbeitsblatt:

Pauline erzählt: Ich gehe rechts die Mühlstraße bis zur Bibliothek hinunter. Dort wartet Tina. Wir biegen um die Ecke und gehen bis zur Rosenstraße. Dann biegen wir rechts ab und überqueren beim 3. Haus die Fahrbahn. Wir sind da.

Arbeitsblätter bitte wieder einsammeln! Danke!

4. Stunde Krach im Kinderzimmer

Trainingswörter: auf - über - unter

Arbeitsmittel: Bildbogen 4, Bleistift, Farbstifte

Nach der Sendung

Selbstinstruktion: Nimm dir heute vor: Ich will bei allen Sprechaufgaben laut mitsprechen. Sage dir den Befehl leise vor! Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

Sendung

Coco hilft beim Aufräumen. Unsere Hände spielen Theater. Hohe und tiefe Töne. Familie Tobelmann stellt um.

Fortführung

1. Rückseite des Bildbogens

Eltern- und Kinderzimmer einzeichnen. Erzähle, wie du das Kinderzimmer (Elternzimmer) gezeichnet hast! Jeder der Ängstlichen beschreibt (von seinem Platz aus) ein Bild. Loben!

2. Vorderseite des Bildbogens

Sätze vervollständigen (fehlende Wörter gemeinsam erarbeiten), Bildnummern zuordnen. Jeder der Ängstlichen liest die Geschichte vom Platz aus vor. Loben!

3. Lied "Alle meine Entchen"

Jeder der Ängstlichen spricht das Lied vor der Klasse. Loben!

Alle meine Entchen schwimmen auf dem See, Köpfchen unter Wasser, Schwänzchen in die Höh'. Alle meine Täubchen sitzen auf dem Dach; klipper, klapper, klipper, klapper, fliegen übers Dach. Alle meine Häschen sitzen unterm Busch. Klatsch ich in die Hände, sind sie weg husch, husch.

Bei Unsicherheit helfen.

Die Zuhörer klatschen bei den Trainingswörtern.

4. Spiel "Ich sehe was, was du nicht siehst, das liegt unter ..."

Im Spiel sollen die Trainingswörter verwendet werden. Ein Kind steht vor der Klasse und stellt die Aufgabe. Wer sie löst, übernimmt im nächsten Spiel die Rolle des Spielleiters. Gegen Ende des Spiels soll jeder der Ängstlichen 2-3 Aufgaben stellen. Keine Kritik.

Schluß:

Wer mitgearbeitet und bei den Sprechaufgaben laut mitgesprochen hat, darf den Hasen anmalen!

Arbeitsblätter bitte wieder einsammeln. Danke!

5. Stunde

Pausen- und Rollenspiele

Trainingswörter: vorwärts - rückwärts

Arbeitsmittel:

Bildbogen 5, eine Streichholzschachtel als Auto mit 2 gelben Scheinwerferpunkten vorne und zwei roten Rücklichtern, pro Tisch einen Spielwürfel, Farbstifte, Masken.

Vor der Sendung

Punkte auf die Streichholzschachtel malen. Selbstinstruktion: Nimm dir heute vor: Ich will mich heute immer melden, wenn das Fräulein eine Aufgabe stellt. Sage dir den Befehl leise vor! Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

Sendung

Pausenspiel (5 Kinder, aber nicht die Ängstlichen, spielen vor der Klasse). Die Szenen auf der Vorderseite des Bildbogens werden erläutert. Autenspiel: Bewegungen vorwärts - rückwärts.

Fortführung

1. Pausenspiel

Die vier Ängstlichen spielen noch einmal das Pausenspiel. Jeweils ein Kind gibt die Befehle, die anderen Kinder stehen mit dem Gesicht zur Tafel dem Spielleiter gegenüber. Vier Spiele mit Rollentausch, so daß jeder der Ängstlichen einmal als Spielleiter die Befehle gibt. Keine Kritik!

2. Vorderseite des Bildbogens

Bild 2 (rechts oben) und Bild 4 (rechts unten). Was wäre, wenn Verhaltensstrategien und Sprachmuster für die dargestellten Personen gemeinsam erarbeiten. Pferd und Diener fragen (Was wäre, wenn...?), Zirkusdirektor und Königin müssen eine Antwort finden. Die vier Ängstlichen spielen mit Masken. Rollentausch, so daß jeder einmal die Verhaltensstrategien seines Partners übernehmen muß. Insgesamt 4 Spiele. Helfen, loben!

3. Rückseite des Bildbogens

Partnerspiel. Spielregeln kurz erklären, vorwärts blau, rückwärts rot unterstreichen lassen. Radiergummi als Spielmännchen

Schluß:

Wer sich heute oft gemeldet hat, darf den Hasen anmalen!

Arbeitsblätter wieder einsammeln. Danke!

6. Stunde

Gestörte Nachtruhe

Trainingswörter: laut - leise

Arbeitsmittel: Bildbogen 6, Farbstifte

Vor der Sendung

Selbstinstruktion: Nimm dir vor: Ich will mich heute immer melden, wenn das Fräulein eine Aufgabe stellt. Sage dir den Befehl leise vor! Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

Sendung

Tina wird nachts von einem tropfenden Wasserhahn geweckt. Geräusche werden erzeugt und verglichen. Frau Tobelmann singt ein Nachtlied.

Fortführung

1. Vorderseite des Bildbogens

Trainingswörter durch Striche dem jeweils passenden Bild zuzuordnen. Sätze bilden (z. B.: Der Hund bellt laut). Die 4 Ängstlichen stellen sich mit dem Gesicht zur Tafel vor der Klasse auf. Die Lehrerin zeigt auf die einzelnen Bilder des Arbeitsblattes und die Klasse ahmt die dazupassenden Geräusche nach. Jeweils einer der Ängstlichen spricht den entsprechenden Satz. Wettspiel, die Fehler werden gezählt. Jeder Ängstliche soll mindestens 2 Sätze sprechen.

2. Rückseite des Bildbogens

Klassengespräch über die Gründe für lautes/leises Verhalten in den dargestellten Situationen (Freude, Wut, Gedankenlosigkeit ...).

Dialoge führen: Jeweils 2 Ängstliche werden aufgefordert, eine der dargestellten Szenen vor der Klasse zu spielen (unvorbereitet).

z.B.: Bild 1. Tim schlägt laut die Türe zu. Die Mutter ermahnt ihn. Tim sucht eine Entschuldigung. Tina rennt laut die Treppe hinunter. Die Hausmeisterin schimpft. Tina begründet ihr Verhalten.

Die Zuschauer entscheiden, welche Gruppe am besten gespielt hat.

3. Konzentrationstraining

Einer der Ängstlichen steht mit dem Gesicht zur Tafel vor der Klasse und gibt flüsternd Befehle (z. B. Petra, geh zum Schrank ...). Das genannte Kind geht möglichst geräuschlos auf den zugewiesenen Platz. Jeder der 4 Ängstlichen darf mehrere Befehle geben.

4. Schlaflied von Frau Tobelmann

Einige Male gemeinsam sprechen, dann jeder der Ängstlichen einzeln vor der Klasse. Keine Kritik, loben, helfen.

Stille, stille, kein Geräusch gemacht! Drum seid mir alle still, weil mein Kindchen schlafen will, Stille, stille, kein Geräusch gemacht.

Schluß:

Wer sich heute oft gemeldet hat, darf den Hasen ganz anmalen!

Arbeitsblätter bitte wieder einsammeln. Danke!

7. Stunde Verlaufen

Trainingswörter: nah - fern

Arbeitsmittel: Bildbogen 7, Karton mit Bildern für die
 3. Aufgabe

Vor der Sendung

Selbstinstruktion: Nimm dir vor: Wenn ich vor der Klasse reden soll, will ich so laut sprechen, daß mich alle Kinder hören können. Sage dir den Befehl leise vor! Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

Sendung

Tina und Brigitte haben sich beim Schulausflug verlaufen. Die Kinder achten auf Geräusche. Hörrätsel. Tim und Tina singen Gassenhauer.

Fortführung

1. Schlußzeile zu einem Lied finden.

Hinaus in die Ferne mit Haferflockenbrei, und unser lieber Coco ...

2. Vorderseite des Bildbogens

Ein Auge zukneifen, einen Daumen auf einen der abgebildeten Bäume legen, dann das Blatt langsam so weit vom Daumen entfernen, bis der Daumen, durch das zugekniffene Auge betrachtet, den eben noch so viel größeren Baum verdeckt. Klassengespräch: Was fern ist, sieht kleiner aus.

3. Rückseite des Bildbogens

Die Ängstlichen stellen sich vor der Klasse auf, den Karton mit den Bildern so vor dem Gesicht, daß die Klasse jeweils das Fragezeichen sieht. Schau die Bilder genau an! Mache die dazupassenden Geräusche! Spiele so, daß alle Kinder erraten können, ob das Geräusch von fern oder nah kommt! Kritik üben. Die Klasse bestimmt die Geräusche (Bildbogen zur Unterstützung).

Abschließendes Gespräch: Was fern ist, klingt leiser.

4. Vorderseite des Bildbogens

Veränderter Standort. Partnerarbeit: Der Spielleiter zeigt auf dem Bildbogen einen Standort. Der Partner sagt, was nah und fern ist. Kontrolle durch den Nachbarn. Rollenwechsel.

5. Freies Formulieren

Die Ängstlichen werden aufgefordert, vor der Klasse zu erzählen. Thema: Was ich gerne nah und was ich gerne fern von mir haben möchte. Wer will, kann auch von einem aufregenden/lustigen Erlebnis erzählen. Jedes Bemühen um eine gute Leistung anerkennen.

Schluß:

Wer vor der Klasse laut gesprochen hat, darf den Hasen anmalen! Wer bei den Sprechaufgaben nicht aufgerufen worden ist, aber mitgearbeitet hat, darf auch den Hasen anmalen!

Arbeitsblätter bitte wieder einsammeln! Danke!

8. Stunde

Jetzt wird aufgeräumt

Trainingswörter: voll - leer

Arbeitsmittel: Bildbogen 8, Farbstifte, Bleistift, Rechenplättchen, Masken

Nach der Sendung

Selbstinstruktion: Nimm dir heute vor: Wenn ich vor der Klasse reden soll, will ich so laut sprechen, daß mich alle Kinder hören können. Sage dir den Befehl leise vor! Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

Sendung

Tim und Tina räumen auf. Der halbeingeräumte Schrank wird betrachtet. Trainingswörter: voll - halbvoll - fast voll ... Coco macht ein Gedicht. Tina überträgt "voll" in die Redensart "die Nase voll haben".

Fortführung

1. Rückseite des Bildbogens (die ersten 8 Aufgaben)

Partnerarbeit: Ein Kind sucht zu jedem Wort die Nummer des passenden Glases, der Nachbar achtet auf die Richtigkeit der Lösungen. Nummern eintragen. Nach den ersten 4 Aufgaben Rollenwechsel. Die 4 Ängstlichen berichten einzeln vor der Klasse: Erzähle von den Gläsern! (Das 4. Glas ist voll ...) Bildbogen zur Unterstützung.

2. Rückseite des Bildbogens (untere Zeile)

Gläser füllen lassen, auf die unterschiedlichen Bezeichnungen eingehen.

3. Vorderseite des Bildbogens

Die fehlenden Dinge in den Schrank einzeichnen. Bildbeschreibung: Zwei Ängstliche stehen mit Masken vor der Klasse. Spiele Tim und Tina! Erzählt, wie ihr den Schrank eingeräumt habt! Denkt an die Trainingswörter! Bildbogen zur Unterstützung. Die Leistungen beurteilen. Mit den beiden anderen Ängstlichen die Aufgabe wiederholen.

4. Anwenden der Trainingswörter

Zwei Ängstliche stehen vor der Klasse. Ein Kind gibt Rechenplättchen (oder Pfennige, Stifte) in die Hand des anderen Kindes. Dieses benennt die verschiedenen Stationen. Die Hand füllen und leeren lassen. Die Klasse urteilt. Rollenwechsel. Mit den beiden anderen Ängstlichen die Aufgabe wiederholen.

Schluß:

Wer vor der Klasse laut gesprochen hat, darf den Hasen anmalen!
Wer bei den Sprechaufgaben nicht aufgerufen worden ist, aber mitgearbeitet hat, darf auch den Hasen anmalen!

Arbeitsblätter bitte wieder einsammeln. Danke!

9. Stunde Verschlafen

Trainingswörter: schnell - langsam

Arbeitsmittel: Bildbogen 9, Arbeitsblatt, Bleistift

Nach der Sendung

Selbstinstruktion: Nimm dir heute vor: Wenn ich der Klasse etwas sagen soll, will ich die Kinder anschauen. Sage dir den Befehl leise vor! Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

Sendung

Frau Tobelmann hat verschlafen. Sie treibt die Kinder zur Eile an, mahnt aber auch, manches langsam zu tun. Mit den Fingern werden verschieden schnelle Arten der Fortbewegung nachgespielt. Zungenbrecher.

Fortführung

1. Schnellsprechvers

Einen Zungenbrecher auswendig lernen (mehrmals gemeinsam sprechen lassen), dann dem Tischnachbarn aufsagen. Der Nachbar übt Kritik: Rollenwechsel.

Zwischen den Zwetschenbäumen zwitschern zwei geschwätze Schwalben. - Tausend Tropfen tröpfeln traurig. Traurig tröpfeln tausend Tropfen, tipp, tipp, tupp.

2. Rückseite des Bildbogens

Überlege dir, welches Wort zu den Bildern paßt, und sprich zu jedem Bild einen Satz! Jeder der vier Ängstlichen beschreibt vom Platz aus ein Bild. Die Klasse urteilt. Das richtige Wort einkreisen lassen.

3. Rückseite des Bildbogens und Arbeitsblatt

Die Bilder werden nummeriert. Jedes Kind liest still die Sätze auf dem Arbeitsblatt und schreibt die Nummer des passenden Bildes dazu. Die Ängstlichen lesen einzeln die Geschichte mit den Nummern vor der Klasse. Leseleistung beurteilen.

4. Rückseite des Bildbogens: Geschichten ergänzen

Schau auf dein Arbeitsblatt! Jedes Bild kann viele Geschichten erzählen. Du sollst so eine Geschichte erfinden! Ich werde jede Geschichte anfangen, du sollst sie zu Ende erzählen! Betrachte das erste Bild! Die Ängstlichen erzählen vor der Klasse. Die Zuhörer zeigen durch Klatschen (laut - leise) an, ob ihnen die Geschichte gefallen hat. Der Lehrer lobt alle Erzähler.

Vorschläge für die Lehrerdarbietung

Bild 1: Die Äpfel sind reif. Herr Bauer hat Tim eingeladen.
Er darf beim Pflücken helfen. Schnell ...

Bild 2: Die Klasse hat Turnen. Tim und Harald laufen um die Wette. Schon ist Tim eine Nasenlänge voraus. Da ...

Bild 4: Tina ist allein im Kinderzimmer. Sie baut aus Bauklötzchen einen Turm. Da geht die Tür auf ...

Bild 5: Tina ist heute bei ihrer Freundin eingeladen. "Zuerst mußt du aber noch die Hausaufgabe machen", sagt die Mutter. Schnell ...

Schluß:

Wer beim Erzählen vor der Klasse die Kinder angeschaut und seine Aufgaben gut gemacht hat, darf den Hasen anmalen. Wer

bei den Sprechaufgaben nicht aufgerufen worden ist, aber mitgearbeitet hat, darf auch den Hasen anmalen!

Alle Kinder, die gut gearbeitet haben, haben eine kurze Pause.

Bildbögen bitte wieder einsammeln. Danke!

Arbeitsblatt:

Die Suppe ist heiß. ☐ Tim ist schneller als sein Freund. ☐
Das Auto rast um die Ecke. ☐ Die Äpfel sind reif. ☐ Tina
baut einen Turm. ☐ Tim steigt die Leiter hinauf. ☐
Tina ißt die Suppe. ☐ Der Fußgänger schimpft. ☐ Tina ist
wütend. ☐

10. Stunde Immer ich

Trainingswörter: oft - selten - immer - nie

Arbeitsmittel: Bildbogen 10, Masken

Vor der Sendung

Selbstinstruktion. Nimm dir vor: Ich will vor der Klasse deutlich und nicht zu schnell sprechen. Sage dir den Befehl leise vor! Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

Sendung

Tim und Tina sollen helfen. Beide maulen: Immer ich. An Hand der Bilder aus dem Leben der Familie Tobelmann werden die Trainingswörter eingeübt. Geläufige Tätigkeiten werden genannt.

Fortführung

1. Vorderseite des Bildbogens

4. Bilderreihe gemeinsam besprechen. Die 4 Ängstlichen stehen mit Masken vor der Klasse. Spielt die Familie Tobelmann! Erzählt, was ihr oft, selten, nie tut! Die Klasse wird aufgefordert, die einzelnen Personen zu erraten und die Richtigkeit der Erzählungen zu überprüfen.

2. Rückseite des Bildbogens

Bild kurz betrachten, dann weglegen lassen. Erzähle, was du

gesehen hast! Welche Tiere sieht man selten/oft? Sage ganze Sätze! Jeder Ängstliche soll einmal aufgerufen werden und vom Platz aus antworten. Leistung beurteilen.

3. Dialoge führen

Klassengespräch: Überlege, was ein Polizist, Lehrer, Bauer ... oft, selten, nie tut! Zwei Kinder stellen sich hinter einen Tafelflügel, auf den vorne ein Radio gezeichnet wird. Ein Kind spielt einen Rundfunkreporter und fragt, was sein Gegenüber oft ... tut. Das andere Kind spielt einen ... (unter mehreren Rollen auswählen lassen) und erzählt Richtiges und Falsches. Rollenwechsel. Arbeitsanweisung für die Klasse: Höre dir diese "Rundfunksendung" genau an, und erzähle nachher, was falsch war! Es sollen nicht nur die 4 Ängstlichen spielen.

Schluß:

Wer heute gut gearbeitet und vor der Klasse deutlich und nicht zu schnell gesprochen hat, darf den Hasen anmalen! Wer bei den Sprechaufgaben nicht aufgerufen worden ist, aber mitgearbeitet hat, darf auch den Hasen anmalen! 2 Minuten Pause.

Arbeitsblätter bitte wieder einsammeln. Danke!

11. Stunde Der Schularzt kommt

¹
Trainingswörter: größer als - kleiner als

Arbeitsmittel: Bildbogen 11, Arbeitsblatt, Bleistift,
 2 Stockpuppen

Nach der Sendung

Selbstinstruktion. Nimm dir heute vor: Ich will vor der Klasse deutlich und nicht zu schnell sprechen. Sage dir den Befehl leise vor! Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

Sendung

In Tinas Klasse wird der Besuch des Schularztes angekündigt. Die Lehrerin stellt die Kinder der Größe nach auf. Immer zwei Kinder werden miteinander verglichen. Transfer: lauter-leiser ...

Fortführung

1. Gedicht

Schwärzer als die Nacht, größer als eine Maus, kleiner als ein Zwerg: hebt einen ganzen Berg. (Maulwurf)

Rätsel auswendig lernen (mehrmals gemeinsam aufsagen lassen), dem Tischnachbarn vorsprechen (Kontrollinstanz). Rollenwechsel.

2. Rückseite des Bildbogens und Arbeitsblatt

Die Sätze auf dem Arbeitsblatt werden gemeinsam auf ihre Richtigkeit hin überprüft und mit f (falsch) oder r (richtig) gekennzeichnet. Hernach lesen die Ängstlichen einzeln vor der Klasse entweder die richtigen oder die falschen Sätze vor. Lesefertigkeit beurteilen.

3. Szenische Gestaltung

Klassengespräch: Wenn Kinder prahlen, aufschneiden. Überlegt, was sie dann sagen! (Auf die "falschen" Sätze des Arbeitsblattes hinweisen). Wann Kinder gerne prahlen (wenn sie von ihren Spielsachen erzählen ...). Jeweils zwei Ängstliche werden aufgefordert, eines der angesprochenen Themen zu dramatisieren. Die Spieler erhalten die Stockpuppen und stellen sich hinter ein großes, von zwei Kindern gehaltenes Tisch-tuch. Die Klasse entscheidet, wer am lustigsten geprahlt hat.

Schluß:

Wer heute vor der Klasse deutlich und nicht zu schnell gesprochen hat, darf den Hasen anmalen! Wer bei den Sprechaufgaben nicht aufgerufen worden ist, aber mitgearbeitet hat, darf auch den Hasen anmalen! Pause.

Arbeitsblätter bitte wieder einsammeln. Danke!

Arbeitsblatt:

Der Sportler ist stärker als Tina. ☐ Das Auto ist langsamer als Tina. ☐ Tina ist älter als das Baby. ☐ Brigitte ist dicker als Tina. ☐ Tina ist kleiner als der Elefant. ☐ Die Schnecke ist langsamer als Tina. ☐ Der Clown ist trauriger als Tina. ☐

12. Stunde

Niemand will mit Gyla spielen

Trainingswörter: verschieden - ähnlich - gleich

Arbeitsmittel: Bildbogen 12, Gegenstände zum Vergleichen

Nach der Sendung

Selbstinstruktion. Nimm dir vor: Wenn ich der Klasse etwas sagen soll, will ich die Kinder anschauen. Sage dir den Befehl leise vor! Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

Sendung

Auf dem Schulhof gibt es Streit mit den Türkenkindern. Gyla, Tina und Gerald werden miteinander verglichen. Die eigenen Hände werden betrachtet. Familie Tobelmann spricht über Probleme der Gastarbeiterkinder.

Fortführung

1. Dinge vergleichen

Jeweils 4 Kinder erhalten ähnliche Dinge (z. B. Äpfel, Bleistifte, Postkarten...) und werden aufgefordert, vor der Klasse ihre Dinge zu vergleichen. Die Klasse urteilt. Jedes ängstliche Kind soll eine Aufgabe bearbeiten.

2. Rückseite des Bildbogens

Klassengespräch über die unterschiedlichen Lebensumstände deutscher und türkischer Kinder. Erarbeiten eines Dialogs: Schau dir die Bilder genau an! Wenn Tina und Gyla erzählen würden, wie sie den Nachmittag zu Hause (auf der Spielwiese) verbringen, was sie beim Einkaufen erleben. Jeweils 2 Kinder führen vor der Klasse den Dialog durch. Die Zuhörer können korrigierend eingreifen. Das Spiel wird so oft wiederholt, bis alle 4 Ängstlichen vor der Klasse gesprochen haben.

3. Über Unterrichtsergebnisse berichten

Klassengespräch: Die Bedürfnisse und Wünsche deutscher und türkischer Kinder sind ähnlich. Wie könnten Tim und Tina Gyla helfen? Abschließend: Was würdest du Tim und Tina vorschlagen? Jedes der 4 ängstlichen Kinder soll einmal vom Platz aus antworten.

4. Tafelanschrift

Ein Holländerkind, ein Negerkind, ein Chinesenkind
drückten zusammen die Hände in Lehm.

Nun komm und sag selbst,
welche Hand ist von wem? (Baumann)

Jeder Ängstliche liest vor der Klasse (mit dem Rücken zu
ihr) stehend das Gedicht von der Tafel ab.

Schluß:

Wer heute seine Aufgaben gut gemacht und beim Sprechen die
Kinder angeschaut hat, darf den Hasen anmalen!

Arbeitsblätter bitte wieder einsammeln. Danke!

13. Stunde

Wenn ich zu bestimmen hätte ...

Trainingswort: sondern

Arbeitsmittel: Bildbogen 13

Nach der Sendung

Selbstinstruktion. Nimm dir vor: Wenn ich vor der Klasse etwas
sage, will ich ruhig bleiben. Sage dir den Befehl leise vor!
Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den
Kreis rechts oben!

Sendung

Tim will Coco dressieren. Durch falsche Behauptungen werden die
Kinder provoziert, Sätze mit "sondern" zu bilden. Lebensum-
stände heute und früher. Familie Tobelmann wünscht sich "Fe-
rien vom Müssen".

Fortführung

1. Vorderseite des Bildbogens (Wiederholung)

Sätze bilden: Wir leben nicht in einer Höhle, sondern ...

Das Kind, das einen Satz angefangen hat, ruft einen Mit-
schüler auf, der dann den Satz zu Ende bringen muß. Jeder
Ängstliche soll einmal aufgerufen werden.

2. Tafeltext

Coco hat die Wiewörter ausgesucht. Wer weiß es besser?

Tafeltext:

Tomaten-blau, Fliege-gelb, Schnecke-schnell, Elefant-winzig, Ameise riesig ... (Die Beispiele können durch bekannte Wörter aus dem Sachunterricht ersetzt werden).

Jeder Ängstliche liest vor der Klasse stehend 3-4 Wortpaare, die Klasse stellt richtig: Die Tomaten sind nicht blau, sondern rot ... Die Lesefertigkeit der Ängstlichen beurteilen.

3. Ratespiel

Der Spielleiter steht vor der Klasse und denkt an einen Mitschüler. Die Klasse stellt Fragen über dieses Kind: Hat es blonde Haare ... Der Spielleiter beantwortet die Fragen mit einer Wiederholung oder einem Satz mit "sondern". Wer die meisten Rätsel löst, ist Sieger. Die Klasse entscheidet nach jeder Runde, ob die Antworten des Spielleiters richtig waren. Jeder Ängstliche soll ein Spiel leiten.

4. Rückseite des Bildbogens

Schau dir die Bilder genau an! Erzähle, was Familie Tobelmann tut, und was sie lieber tun würde! Die Sprecher stehen vor der Klasse, die die Richtigkeit der Aussagen überprüft. Jeden Ängstlichen einmal aufrufen.

5. Freies Sprechen

Stell dir vor: Ein Zauberer könnte dir jeden Wunsch erfüllen. Erzähle vor der Klasse: Wenn ich dürfte, was ich wollte... Die vier Ängstlichen zum Sprechen ermuntern. Keine Kritik!

Schluß:

Wenn du heute gut mitgearbeitet und ruhig gesprochen hast, darfst du den Hasen anmalen!

Arbeitsblätter bitte wieder einsammeln. Danke!

14. Stunde

Warum schwindelt Tim?

Trainingswörter: warum - weil

Arbeitsmittel: Bildbogen 14, Stifte

Nach der Sendung

Selbstinstruktion. Nimm dir vor: Wenn ich vor der Klasse etwas sagen soll, will ich ruhig bleiben. Sage dir den Befehl leise vor! Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

Sendung

Tim schwindelt. Die Frage-Antwort-Situation wird wiederholt. Kinderfragen sollen beantwortet werden. Plisch und Plum. Tim macht ein Warum-Gedicht.

Fortführung

1. Vorderseite des Bildbogens

Dialog zwischen Mutter und Tim, Tim und Tina. Schaut euch noch einmal die Bilder an! Wißt ihr noch, was Tim, Tina und die Mutter sagten? Jetzt sollt ihr eure Schulfunksendung machen und diese Geschichte spielen! Die Mutter fragt, Tim schwindelt; Tina fragt, Tim antwortet ehrlich. Jeder Ängstliche übernimmt eine Rolle und spricht vom Platz aus. Die Klasse urteilt.

2. Rückseite des Bildbogens

Die Klasse sucht zu jedem Bild der linken Reihe das dazugehörige Bild der rechten Reihe (Verbindungsstriche ziehen lassen), formuliert Fragen und Antworten und überlegt, welche Zusammenhänge sich umkehren lassen. Spiel: Die vier Ängstlichen stehen vor der Klasse mit dem Gesicht zueinander. Eines der Kinder stellt zu einem der Bilder auf dem Bildbogen eine Warum-Frage. Wer sie als erster beantworten kann, darf als nächster fragen und scheidet dann aus dem Spiel aus.

3. Telefonspiel

Kinder telefonieren miteinander. Wer kann die Fragen der Anrufer erraten? Die vier Ängstlichen stehen mit dem Gesicht

zur Tafel vor der Klasse. Diese wird aufgefordert, sich Fragen zu überlegen (z. B.: Warum warst du heute nicht in der Schule? Was machst du am Sonntag? ...) Wer eine Frage weiß, darf sie einem der Ängstlichen ins Ohr flüstern. Der "Angerufene" antwortet laut. Die Klasse sucht die Frage zu erraten. Jeder Ängstliche soll einmal gefragt werden.

4. Geschichten ohne Ende

Eine Geschichte ohne Ende von der Klasse erfinden lassen, oder folgende Geschichte vorlesen:

Warum macht Hans heute beim Schreiben so viele Fehler? Weil er nicht geübt hat. Warum hat er nicht geübt? Weil er keine Lust gehabt hatte. Warum hatte er keine Lust? Weil er gestern auch schon so viele Fehler gehabt hatte. Warum ...

Anschließend spielen jeweils zwei Ängstliche den Dialog mit Stockpuppen (s. Aufgaben zur 11. Stunde) zweimal vor. Bei Unsicherheit helfend eingreifen.

Schluß:

Wer beim Sprechen vor der Klasse ruhig war, darf den Hasen anmalen! Wer bei den Sprechaufgaben nicht aufgerufen worden ist, aber mitgearbeitet hat, darf auch den Hasen anmalen!

Arbeitsblätter bitte wieder einsammeln. Danke!

Tims Gedicht

Warum ist die Banane krumm?

Warum kann das Flugzeug fliegen? Warum fliegt das Auto nicht?

Warum soll ich Stiefel kriegen? Warum brennt am Abend Licht?

Warum frißt der Vogel Körner? Warum hat der Geißbock Hörner?

Warum muß ich schlafen gehn? Warum bleibt die Uhr jetzt stehen?

Frag mir doch kein Loch in'n Bauch! Im Lexikon steht manches auch. Wer lesen kann, ist besser dran.

15. Stunde

Händewaschen nicht vergessen!

Trainingswörter: vorher - nachher

Arbeitsmittel: Bildbogen 15, Wortkarten

Nach der Sendung

Selbstinstruktion. Nimm dir vor: Ich will der Klasse sagen, was ich weiß. Sage dir den Befehl leise vor! Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

Sendung

Familie Tobelmann bespricht, wann und warum man sich die Hände waschen soll. Das einer Tätigkeit nachfolgende und das zwischen zwei Zuständen liegende Ereignis soll erraten werden.

Fortführung

1. Rückseite des Bildbogens

Die Ängstlichen stehen mit dem Gesicht zur Tafel vor der Klasse und erfinden zu den Bildern des Bildbogens durch falsche Zuordnungen (z. B.: glatt-Friseur-naß) oder Umstellung einer Bilderreihe (z. B. dick-Banane-dünn) Unsinnsgeschichten (Hilfen geben, auf die einzelnen Bilder zeigen). Die Zuhörer üben Kritik und stellen die Geschichten richtig.

2. Wortkarten

Jeder Ängstliche erhält eine Wortkarte, stellt sich mit dem Gesicht zur Tafel vor der Klasse auf und wird aufgefordert, zu den Bildern und Wörtern auf seiner Karte eine Geschichte zu erfinden. Die Zuhörer sollen jeweils die vorgegebenen Wörter erraten. Zum Schluß wird die Tonbandaufzeichnung dieser Übung vorgespielt, und die Klasse bestimmt den besten Erzähler.

Wortkarten: 1. Blume: klein-(gießen)-groß. 2. Kind: hungrig-(essen)-satt. 3. Hand: sauber-(spielen)-schmutzig.
4. Wäsche: naß-(Sonne)-trocken. 5. Bleistift: spitz-(schreiben)-stumpf.

Schluß:

Wer heute mitgearbeitet hat und jetzt mit sich zufrieden ist, darf den Hasen anmalen!

Arbeitsblätter bitte wieder einsammeln. Danke!

16. Stunde Wohin in den Ferien?

Trainingswort: aber

Arbeitsmittel: Bildbogen 16, Bleistift, Buntstift, Radiergummi, Lineal, Textblatt

Nach der Sendung

Selbstinstruktion. Nimm dir vor: Ich will der Klasse sagen, was ich weiß. Sage dir den Befehl leise vor! Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

Sendung

Familie Tobelmann macht Ferienpläne; die Familienmitglieder äußern Wünsche und Einwände. Zweiteilige Fragen werden gestellt, von denen ein Teil verneint und der andere Teil bejaht werden soll. Tim erzählt von seinen Arbeitsmitteln. Viele Ausreden: Das Lied von der faulen Liese.

Fortführung

1. Vorderseite des Bildbogens

Schau die Bilder an! Erzähle, wie Tim, Tina und die Eltern die Ferien verbringen möchten! Jeder Ängstliche spricht vom Platz aus zu einem Bild. Nach jeder Erzählung trägt die Klasse die Einwände der übrigen Familienmitglieder vor.

2. Rückseite des Bildbogens

Vorarbeit: Das Lied lernen lassen.

Liese soll Wasser holen. Sie hat dazu keine Lust und sucht deshalb immer wieder eine Ausrede. Vor der Klasse mit verteilten Rollen spielen. Jeder Ängstliche übernimmt eine der beiden Rollen und spricht seinen Text einmal gemeinsam mit mehreren Kindern und einmal allein der Klasse vor.

Schluß:

Wer heute mitgearbeitet hat und jetzt mit sich zufrieden ist, darf den Hasen anmalen!

Arbeitsblätter bitte wieder einsammeln. Danke!

Arbeitsblatt:

Wenn der Eimer aber nun ein Loch hat ...

Wenn der Eimer aber nun ein Loch hat,
lieber Heinrich, lieber Heinrich!
Stopf es zu, dumme, dumme Liese,
dumme Liese, stopf es zu!

Womit soll ich es denn aber zustopfen,
lieber Heinrich, lieber Heinrich?
Mit Stroh, dumme, dumme Liese,
dumme Liese, mit Stroh.-
Wenn das Stroh aber nun zu lang ist?
Schneid es ab, dumme, dumme Liese ...
Womit soll ich es denn aber abschneiden?
Mit dem Messer, dumme, dumme Liese ...
Wenn das Messer aber nun zu stumpf ist?
Mach es scharf, dumme, dumme Liese ...
Womit soll ich es denn aber scharf machen?
Mit dem Stein, dumme, dumme Liese ...
Wenn der Stein aber nun zu trocken ist?
Mach ihn naß, dumme, dumme Liese ...
Womit soll ich denn aber Wasser holen?
Mit dem Eimer, dumme, dumme Liese ...
Wenn der Eimer aber nun ein Loch hat?

(Die aufgeführten Gedichte und Lieder wurden den Sendungen bzw. den Begleittexten zur Sendung entnommen).

7. Verhaltensanweisungen

1. Trainingsstunde

Liebe Kinder!

Ich will euch eine Geschichte von Pippi Langstrumpf erzählen. Sicher kennt ihr Pippi Langstrumpf. Sie wohnt mit einem Affen und einem Pferd in der Villa Kunterbunt. Thomas und Annika sind die Freunde von Pippi. Eines Tages wird sie zum Tee zu den beiden geladen.

Pippi geht zum Kaffeekränzchen

Thomas' und Annikas Mutter hatte einige Damen zum Kaffee-kränzchen eingeladen, und da sie so viel gebacken hatte, daß es reichte, meinte sie, Thomas und Annika könnten auch Pippi einladen. Sie glaubte, ihre eigenen Kinder würden ihr auf diese Weise weniger beschwerlich werden.

Thomas und Annika waren ganz glücklich, als sie das hörten, und sie liefen sofort zu Pippi rüber, um sie einzuladen. Pippi war im Garten und goß die wenigen Blumen, die noch übrig waren, mit einer alten, rostigen Wasserkanne.

Da es gerade an diesen Tagen in Strömen regnete, sagte Thomas zu Pippi, das wäre doch wohl ganz unnötig. "Ja, du hast gut reden", sagte Pippi verdrießlich. "Aber wenn ich die ganze Nacht wachgelegen und mich darauf gefreut habe, aufzustehen und die Blumen zu gießen, dann

lasse ich mich durch das bißchen Regen nicht daran hindern. Merk dir das!"

Jetzt kam Annika mit der wunderbaren Neuigkeit vom Kaffeekränzchen.

"Kaffeekränzchen - ich?" rief Pippi und wurde so nervös, daß sie anfang, Thomas zu begießen statt des Rosenstrauches, der eigentlich gemeint war. "Oh, wie soll das werden! Gott, wie nervös ich bin! Denkt bloß, wenn ich mich nicht benehmen kann!"

"Aber das kannst du sicher", sagte Annika.

"Sei nicht so sicher", sagte Pippi. "Ich versuche es, das kannst du mir glauben, aber ich habe schon viele Male gemerkt, daß die Leute finden, ich könne mich nicht benehmen, obwohl ich es immer wieder versucht und mich so gut aufgeführt habe, wie ich nur konnte. Auf dem Meer haben wir das nicht so genau genommen. Aber ich verspreche euch, daß ich mich ordentlich ins Zeug legen will, so daß ihr euch nicht für mich zu schämen braucht."

"Fein", sagte Thomas, und dann rannten er und Annika im Regen wieder nach Hause.

"Heute nachmittag um drei, vergiß es nicht!" rief Annika und sah unter dem Regenschirm hervor.

Nachmittags um drei stieg ein sehr feines Fräulein die Treppe zu Familie Settergreens Villa hinauf. Das war Pippi Langstrumpf. Das rote Haar trug sie des besonderen Anlasses wegen offen herunterhängend, und es lag wie eine Löwenmähne um ihre Schultern. Ihren Mund hatte sie mit einem Rotstift knallrot gemalt, und dann hatte sie sich die Augenbrauen mit Ruß geschwärzt, so daß sie beinahe gefährlich aussah. Auch ihre Nägel hatte sie mit Rotstift bemalt, und auf ihren Schuhen hatte sie große grüne Schleifen befestigt.

"Ich glaube, ich werde die Feinste von der ganzen Gesellschaft sein", murmelte sie zufrieden vor sich hin, als sie an der Tür klingelte.

Im Wohnzimmer der Familie Settergren saßen drei vornehme Damen und Thomas und Annika und ihre Mutter. Es war ein herrlicher Kaffeetisch gedeckt, und in dem offenen Kamin brannte ein Feuer. Die Damen plauderten ruhig miteinander, und Thomas und Annika saßen auf dem Sofa und blätterten in einem Album. Alles war voller Frieden. Aber plötzlich wurde der Friede gestört.

"Gebt acht!"

Ein durchdringender Ruf kam aus der Diele, und im nächsten Augenblick stand Pippi Langstrumpf auf der Schwelle. Sie hatte so laut und so unerwartet geschrien, daß die Damen in die Höhe fuhren.

"Abteilung vorwärts marsch!" ertönte der nächste Ruf, und Pippi ging mit taktfesten Schritten zu Frau Settergren hin.

Sie faßte mit beiden Händen ihre Hand, die sie herzlich schüttelte.

"Ich bin nämlich sehr schüchtern", sagte sie, "und wenn ich mich nicht selber kommandierte, dann würde ich nur im Eingang stehenbleiben und nicht wagen, hereinzukommen."

Zit. aus Lindgren, A.: Pippi Langstrumpf, Hamburg 1969, 98 ff. (vgl. Grasmeier 1977)

Warum hab ich euch diese Geschichte erzählt? Ganz einfach: Ihr sollt es fast genauso machen wie Pippi. Natürlich sollt ihr euch nicht den Mund anmalen und die Augenbrauen schwärzen. Ihr sollt euch Befehle geben wie Pippi. Ihr werdet von jetzt ab einige Male eine Rundfunksendung mit der Familie Tobelmann hören. Dabei sollt ihr aber nicht nur zuhören, sondern auch selbst mitmachen.

Fast genauso wie Pippi Langstrumpf in der Geschichte könnt ihr euch dabei Befehle geben. Ihr braucht dabei aber nicht so zu schreien wie Pippi, das gäbe ja ein furchtbares Durcheinander. Ihr könnt euch die Befehle ganz leise geben.

Das wollen wir jetzt einmal ausprobieren. Wir wollen uns heute vornehmen: Ich will zuhören und alle Aufgaben mitmachen. Sagt euch jetzt diesen Befehl leise vor:...

(Ich will zuhören und alle Aufgaben mitmachen)

Nun schau auf dein Arbeitsblatt! Du siehst rechts oben einen Kreis. Zeige mit dem Finger darauf! Wenn du dir den Befehl gegeben hast, dann zeichne jetzt ein Kreuz in diesen Kreis!

Nun hast du dir vorgenommen, daß du fest mitarbeitest. Immer wenn du jetzt in der Sendung und bei den Aufgaben hernach nicht mitarbeiten willst, denke an deinen Vorsatz und sage ihn dir wieder leise vor! ---

Nun viel Spaß bei Familie Tobelmann.

2. Trainingsstunde

Gleich beginnt die zweite Sendung mit Familie Tobelmann. Aber zuerst schauen wir auf das Arbeitsblatt. Suche rechts oben den Kreis! Zeige mit dem Finger darauf! Kannst du dir jetzt denken, was du tun sollst? Sicher hast du es erraten. Du sollst dir wieder wie Pippi Langstrumpf einen Befehl geben! Du sollst dir sagen: Ich will zuhören und alle Aufgaben mitmachen. Sage dir jetzt leise den Befehl vor! (Ich will zuhören und alle Aufgaben mitmachen).

Wenn du dir den Befehl gegeben hast, dann zeichne ein Kreuz in den Kreis! Nun hast du dir vorgenommen, daß du fest mitarbeitest. Immer wenn du jetzt in der Sendung oder hernach bei den Aufgaben nicht mitarbeiten willst, dann denke an deinen Vorsatz und sage ihn dir wieder leise vor!

3. Trainingsstunde

Gleich beginnt die dritte Sendung. Zuvor aber schau auf dein Arbeitsblatt! Rechts oben siehst du wieder den Kreis. Du weißt, was er dir sagen will. Du sollst dir einen Befehl geben. Nimm dir heute vor: Ich will bei allen Sprechaufgaben laut mitsprechen. Sage dir jetzt den Befehl leise vor! (Ich will bei allen Sprechaufgaben laut mitsprechen).

Wenn du dir den Befehl gegeben hast, mache ein Kreuz in den Kreis!

4. Trainingsstunde

Sicher liegt dein Arbeitsblatt schon vor dir. Suche wieder rechts oben den Kreis! Du weißt, was er dir sagen will. Du sollst dir selbst einen Befehl geben. Nimm dir heute vor: Ich will bei allen Sprechaufgaben laut mitsprechen. Sage dir jetzt den Befehl leise vor: (Ich will bei allen Sprechaufgaben laut mitsprechen).

Wenn du dir den Befehl gegeben hast, dann mache ein Kreuz in den Kreis!

5. Trainingsstunde

Gleich hört ihr wieder die Familie Tobelmann. Freut ihr euch schon darauf? Aber ihr wißt ja: Ihr sollt nicht nur zuhören, sondern auch selbst etwas tun. Darum soll sich jeder von euch einen Befehl geben. Nimm dir vor: Ich will mich heute immer melden, wenn das Fräulein eine Aufgabe stellt. Sage dir den Befehl leise vor! (Ich will ...) Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

6. Trainingsstunde

Wißt ihr noch, was ihr euch vor der letzten Sendung vornehmen wolltet? Hast du dir damals gesagt: Ich will mich heute immer melden, wenn das Fräulein eine Aufgabe stellt? Wenn du dir das vorgenommen hast, dann hast du das fein gemacht. Heute sollst du dir diesen Befehl noch einmal geben. Sage dir jetzt leise vor: (Ich will ...) Wenn du dir das vorgenommen hast, dann zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

7. Trainingsstunde

Kannst du dich noch an die letzte Sendung erinnern? Du hast von lauten und leisen Geräuschen gehört. Manchmal spricht man sehr leise, manchmal sehr laut. Wenn du vor der Klasse sprechen sollst, sollst du nicht zu leise sprechen; denn sonst können dich die anderen Kinder nicht verstehen. Nimm dir deshalb vor: Wenn ich vor der Klasse reden soll, will ich so laut sprechen, daß mich alle Kinder hören können. Sage dir den Befehl leise vor: (Wenn ich ...) Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

8. Trainingsstunde

Hast du das letzte Mal immer laut gesprochen, wenn du aufgerufen worden bist? Sicher hast du gemerkt, wie gut es ist,

wenn man laut spricht. Die anderen Kinder können dann alles verstehen. Weil das laute Sprechen so wichtig ist, sollst du dir noch einmal vornehmen: Wenn ich vor der Klasse reden soll, will ich so laut sprechen, daß mich alle Kinder hören können. Sage dir jetzt den Befehl leise vor! (Wenn ich ...) Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

9. Trainingsstunde

Hat dir die Sendung gefallen? Jetzt bist du wieder an der Reihe! Auch heute sollst du der Klasse etwas erzählen. Dabei mußt du wissen: Wenn du mit jemandem sprichst, möchte der andere, daß du ihn ansiehst. Nimm dir deshalb vor: Wenn ich der Klasse etwas sagen soll, will ich die Kinder anschauen. Sage dir den Befehl leise vor! (Wenn ich ...) Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

10. Trainingsstunde

Cocos Schnellsprechvers, kannst du dich noch erinnern? Coco war ganz stolz auf seine Sprechkünste. Wenn du aber so schnell sprechen würdest, könnten dich die anderen Kinder nicht verstehen. Nimm dir deshalb vor: Ich will vor der Klasse deutlich und nicht zu schnell sprechen. Sage dir den Befehl leise vor! (Ich will ...) Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

11. Trainingsstunde

Hast du in der letzten Stunde deutlich und nicht zu schnell gesprochen? Wenn du das getan hast, haben dich die anderen Kinder gut verstanden. Weil dich die Klasse immer gut verstehen soll, sollst du immer deutlich und nicht zu schnell sprechen. Nimm dir deshalb heute noch einmal vor: Ich will

vor der Klasse deutlich und nicht zu schnell sprechen. Sage dir jetzt den Befehl leise vor! (Ich will ...) Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

12. Trainingsstunde

Wenn du immer mitgearbeitet hast, hast du schon viel gelernt. Vieles können Kinder aber auch voneinander lernen. Du sollst deshalb der Klasse sagen, was du weißt. Dabei sollst du die Kinder anschauen. Nimm dir heute vor: Wenn ich der Klasse etwas sagen soll, will ich die Kinder anschauen. Sage dir den Befehl leise vor! (Wenn ich ...) Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

13. Trainingsstunde

Ich habe euch in den letzten Stunden zugeschaut. Ihr habt eure Sache gut gemacht, und ich habe mich gefreut, daß ihr so eifrig mitgearbeitet habt. Manchmal habe ich beobachtet, daß einige von euch noch recht aufgeregt sind, wenn sie vor der Klasse sprechen sollen. Sie schlagen dann mit den Armen und hüpfen hin und her. Heute sollst du dir deshalb vornehmen: Ich will beim Sprechen vor der Klasse ruhig bleiben. Das wollen wir gleich einmal üben. Stell dir vor, du bist eine kleine, faule Katze. Die Sonne scheint, du sitzt auf einem Stein und sonnst dich. Setze dich bequem auf deinen Stuhl, stelle die Füße auf den Boden, laß die Schultern fallen und die Arme herabhängen! Du schließt die Augen und schläfst. Atme langsam ein und aus! Jetzt wirst du wach. Du machst die Augen auf, streckst deine Arme weit nach vorne und hebst sie, so hoch du kannst. Merkst du, wie du dich anstrengen mußt? Die Katze wird deshalb wieder müde. Sie schließt die Augen, läßt die Schultern fallen, und die Arme hängen herab. Du bist

ganz still und atmest langsam ein und aus.

Jetzt machen wir dasselbe im Stehen! Die Katze bleibt still stehen, sie schließt die Augen, läßt die Schultern und die Arme fallen. Jetzt möchte die Katze auf einen Baum klettern! Sie streckt sich und stellt sich auf die Zehenspitzen. Sie springt in die Höhe. Dann ruht sie sich wieder aus. Schließe deine Augen, bleibe ruhig stehen, laß die Schultern und die Arme fallen! Atme ganz langsam ein und aus! Bleibe ruhig stehen, aber mache langsam deine Augen auf!

Merkst du, wie angenehm es ist, so ruhig zu stehen? Du sollst dir deshalb heute vornehmen: Ich will beim Sprechen vor der Klasse ruhig bleiben. Sage dir jetzt den Befehl leise vor! Versuche dabei ganz ruhig zu stehen! (Ich will beim Sprechen vor der Klasse ruhig bleiben.)

Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis auf dem Arbeitsblatt rechts oben!

14. Trainingsstunde

Hast du gemerkt, daß es gut ist, wenn du beim Sprechen vor der Klasse ruhig bist? Du kannst deine Sache viel besser machen, wenn du beim Sprechen nicht aufgeregt zappelst. Du sollst dir deshalb heute noch einmal vornehmen, ruhig zu sprechen.

Damit dir das gelingt, wollen wir noch einmal üben. Stell dir wieder vor, du bist eine kleine, faule Katze! Die Sonne scheint, du sitzt auf einem Stein und sonnst dich. Setze dich bequem auf deinen Stuhl, stelle die Füße auf den Boden, laß die Schultern fallen und die Arme herabhängen! Du schließt die Augen und schläfst. Atme langsam ein und aus! - Jetzt wirst du wach. Du machst die Augen auf, streckst deine Arme weit nach vorne und hebst sie, so hoch du kannst! Merkst du, wie du dich anstrengen mußt? Die Katze wird deshalb wieder müde. Sie schließt die Augen, läßt die Schultern fallen und die Arme herabhängen. Du bist ganz still und atmest langsam ein und aus!

Jetzt machen wir dasselbe im Stehen! Die Katze bleibt still stehen. Sie schließt die Augen, läßt die Schultern fallen und die Arme herabhängen. Da hört die Katze einen Vogel pfeifen. Sie macht die Augen auf und schaut, woher das Pfeifen kommt. Der Vogel sitzt auf einem Baum. Die Katze klettert auf den Baum. Sie streckt sich. Stell dich auf die Zehenspitzen! Spring in die Höhe! Aber die Katze kann den Vogel nicht fangen, sie klettert vom Baum und ruht sich wieder aus. Schließe deine Augen, bleibe ruhig stehen, laß die Schultern fallen und die Arme herabhängen! Atme langsam ein und aus! Bleibe so ruhig stehen, aber mache deine Augen auf!

Merkst du, wie angenehm es ist, so ruhig zu stehen? Du sollst dir deshalb heute vornehmen: Ich will beim Sprechen vor der Klasse ruhig stehen. Sage dir jetzt den Befehl leise vor! Versuche dabei ruhig zu bleiben! (Ich will beim Sprechen vor der Klasse ruhig stehen.)

Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

15. Trainingsstunde

Du hast heute fleißig mitgearbeitet und viel gelernt. Das, was du nun weißt, sollst du der Klasse sagen! Die anderen Kinder können dann von dir etwas lernen. Wenn du dabei einen Fehler machst, ist das nicht schlimm, denn manchmal lernen wir auch aus den Fehlern der anderen. Nimm dir deshalb heute vor: Ich will der Klasse sagen, was ich weiß. Sage dir den Befehl leise vor! (Ich will der Klasse sagen, was ich weiß.)

Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

16. Trainingsstunde

Weißt du noch, was du dir in der letzten Stunde vorgenommen hast? Hast du in der letzten Woche manchmal daran gedacht?

Vielleicht hast du dann auch erfahren, daß es nicht schlimm ist, wenn man etwas nicht so gut kann. Sicher haben die anderen Kinder auch aus deinen Fehlern lernen können. Nimm dir deshalb heute noch einmal vor: Ich will der Klasse sagen, was ich weiß. Sage dir den Befehl leise vor! (Ich will der Klasse sagen, was ich weiß.) Wenn du dir das vorgenommen hast, zeichne ein Kreuz in den Kreis rechts oben!

B: Zur Erfassung der Angst und der
sozialen Beliebtheit

1. Brief an die Eltern der Schulanfänger

Maria Staudacher
Dipl.-Psych., Lehrerin
Tel. 13 14 73

München, den 5. 12. 1977

Liebe Eltern!

Viele Kinder haben Hemmungen, vor anderen zu sprechen, melden sich deshalb kaum bei Unterrichtsgesprächen und stellen fast nie Fragen, auch wenn sie etwas nicht verstanden haben. Diesen Kindern soll ein Sprechübungsprogramm helfen, ihre Hemmungen abzubauen.

Das Programm wird von der Lehrkraft Ihres Kindes im Rahmen des üblichen Unterrichts durchgeführt und soll die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Kinder fördern und zu einem sicheren Auftreten vor der Klasse verhelfen.

Um den Erfolg des Übungsprogramms abschätzen zu können, sind zu Beginn, während und am Ende des Programms Untersuchungen notwendig, die von Studenten der Psychologie unter meiner Anleitung durchgeführt werden sollen. Diese Untersuchungen sollen lediglich die Brauchbarkeit des Programms nachweisen; die Ergebnisse werden deshalb nicht für die schulische Beurteilung Ihres Kindes verwendet und auch nicht im Schülerbogen festgehalten.

Die Genehmigung der Regierung von Oberbayern zur Durchführung der Untersuchung liegt vor.

Ich hoffe, daß Sie der Untersuchung positiv gegenüberstehen und bitte Sie, nachstehende Erklärung auszufüllen.

gez. M. Staudacher

Erklärung

Ich bin damit einverstanden, daß zu Beginn, während und am Ende des Programms Untersuchungen durchgeführt werden.

München, den 1977

.....
(Unterschrift der Erziehungsberechtigten)

2. Anweisungen zu den Sprechaufgaben

Vortest

Wir wollen eine Erzählstunde halten. Jeder von euch soll erzählen. Einige Kinder sollen erzählen, was sie am Morgen machen. Sie sollen möglichst genau erzählen, wie sie sich am Morgen anziehen und in die Schule gehen. Diese Kinder sollen nur vom Morgen erzählen.

Die anderen Kinder sollen erzählen, was sie am Nachmittag spielen. Sie sollen möglichst genau erzählen, welche Spiele sie gerne machen, wie sie spielen, und was sie sonst noch am Nachmittag treiben. Diese Kinder sollen nur vom Nachmittag erzählen.

Bevor du zu sprechen anfängst, sollst du auf diesem Spielthermometer zeigen, wie aufgeregt du bist. Wenn der blaue Streifen auf Null steht, bist du nicht aufgeregt, wenn du den blauen Streifen bis auf 2, 3 oder 4 schiebst, bist du ein bißchen aufgeregt. Wenn du sehr aufgeregt bist, soll der blaue Streifen bis 5 oder 6 reichen.

Fang zu sprechen an, wenn du den Gong hörst! Sage zuerst deinen Namen, dann fang zu sprechen an! Wir wollen sehen, wer am schönsten erzählt.

(ähnlich im 2. Testabschnitt)

1. Nachtest

Wir wollen wieder eine Erzählstunde halten. Einige Kinder sollen erzählen, wie sie den Abend zu Hause verbringen. Denkt an den gestrigen Abend und erzählt möglichst genau, was ihr getan habt: ob ihr der Mutter geholfen, welches Fernsehprogramm ihr angeschaut, ob der Vater noch mit euch gespielt oder ob ihr noch gelernt habt. Erzählt vom Abendessen und vom Zu-Bett-gehen! Erzählt aber nur vom Abend!

Die anderen Kinder sollen erzählen, was sie jetzt im Sommer am Nachmittag treiben. Erzählt genau, was ihr bei schönem Wetter treibt! Erzählt, wo ihr spielt, vor dem Haus, auf dem Spielplatz, auf der Straße, mit wem ihr spielt, und welche Spiele euch am besten gefallen! Ihr sollt aber nur erzählen, was ihr jetzt im Sommer am Nachmittag treibt!

Bevor du mit dem Sprechen anfängst, sollst du wieder auf dem blauen Spielthermometer zeigen, wie aufgeregt du bist. Du weißt: Wenn der blaue Streifen auf Null steht, bist du nicht aufgeregt. Bist du ein bißchen aufgeregt, schiebst du den blauen Streifen auf 2, 3 oder 4. Wenn du sehr aufgeregt bist, soll der blaue Streifen bis 5 oder 6 reichen.

Beginne deine Erzählung damit, daß du dich vorstellst! Sage, wie du heißt! Fang zu erzählen an, wenn du den Gong hörst! Diejenigen, die nicht aufgerufen werden, sollen zuhören und sich überlegen, wer heute am schönsten erzählt.

(ähnlich im 2. Testabschnitt)

2. Nächstest

Ihr sollt heute wieder von euch erzählen und wir wollen zuhören. Am schönsten wäre es, wenn alle Kinder erzählen würden. Leider haben wir nicht so viel Zeit. Es sollen deshalb nur einige Kinder sprechen.

Einige von euch sollen erzählen, was sie am Wochenende, also am Samstag und Sonntag, treiben. Überlegt euch dabei, was ihr am letzten Samstag und Sonntag erlebt habt! Die anderen Kinder sollen erzählen, was sie am liebsten spielen. Erzählt, wie euer liebstes Spielzeug aussieht, und wie ihr damit spielt! Beginnt eure Geschichte damit, daß ihr euch vorstellt! Sagt, wie ihr heißt! Fangt mit dem Sprechen aber erst an, wenn der Gong ertönt!

Zuvor sollst du wieder auf dem Spielthermometer zeigen, wie

aufgeregt du bist! Du weißt: Wenn der blaue Streifen auf Null steht, bist du nicht aufgeregt. Bist du ein bißchen aufgeregt, schiebst du den blauen Streifen auf 2, 3 oder 4 (demonstrieren). Wenn du sehr aufgeregt bist, soll der blaue Streifen bis 5 oder 6 reichen (demonstrieren).

Diejenigen, die nicht aufgerufen werden, sollen zuhören und sich überlegen, wer heute am schönsten erzählt.

(ähnlich im 2. Testabschnitt)

3. The Timed Behavioral Checklist for Performance Anxiety (Paul 1966) und Schätzskala

Rater Name
Datum Thema

Beobachtetes Verhalten	Zeit					
	1	2	3	4	5	6
1. schreitet auf und ab						
2. schaukelnde Bewegungen						
3. Füße scharren						
4. Knie zittern						
5. Übertriebene Arm-Handbewegungen (tändeln)						
6. Arme verkrampft						
7. Hände verborgen, gefaltet						
8. Hände zittern						
9. kein Augenkontakt						
10. angespannte Gesichtsmuskulatur						
11. Gesicht todemst, starr						
12. Gesicht blaß						
13. Gesicht gerötet						
14. Befeuchten der Lippen						
15. Schluckbewegungen						
16. sich räuspern						
17. schwer atmen						
18. schwitzen (Gesicht, Hand)						
19. zitternde Stimme						
20. Sprachblock, stottern						

Gesamtmotorik: entspannt 3 2 1 1 2 3 nervös
Gestik: natürlich 3 2 1 1 2 3 verkrampft
Gesichtsausdruck: freundlich 3 2 1 1 2 3 unfreundlich
Lautstärke: laut 3 2 1 1 2 3 leise
Tonfall: angemessen 3 2 1 1 2 3 monoton
Gesamteindruck: sicher 3 2 1 1 2 3 unsicher

4. Angstfragebogen von Langfeldt-Nagel
(n. persönlicher Mitteilung)

Instruktion

Jedes Kind erhielt ein Testheft mit 4 Seiten (DIN A 5).
Aufgabennummern waren durch kleine Zeichnungen ersetzt worden. Je nach Antwort mußte in eines der danebenstehenden Zeichen (Kreis, Quadrat) ein Kreuz gemacht werden.
(siehe Abbildung)

③		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐
		☐	☐

Ihr habt alle ein Heftchen bekommen. Ich werde euch jetzt die Fragen stellen und ihr schreibt die Antworten in das Heftchen. Das werdet ihr gut können. Es ist ganz leicht. Zuerst wollen wir uns das Heftchen ansehen. Ihr seht in jeder Reihe vorne ein Bildchen, dahinter einen Kreis und ein Kästchen. Wenn ich euch eine Frage stelle, müßt ihr als Antwort ein Kreuz entweder in den Kreis oder in das Kästchen machen.

Legt euren Finger auf die Sonne. Die erste Frage heißt: Gehst du in die Schule? Ja oder nein? - Wer in die Schule geht, macht hinter der Sonne in den Kreis ein Kreuz, wer nicht in die Schule geht, in das Kästchen. Alle Kinder, die hier sind, gehen ja in die Schule. Wo müssen also alle Kinder ihr Kreuz haben? (Antwort: Kreis)

Jetzt kommt die zweite Frage. Alle Kinder legen ihren Finger auf den Apfel. Die Frage heißt: Bist du ein Junge - oder ein Mädchen? Die Jungen machen ein Kreuz in den Kreis, die Mädchen in das Kästchen.

Legt jetzt den Finger auf den Baum. Es kommt die dritte Frage. Ist es jetzt Vormittag - oder Nachmittag? Wenn es jetzt Vormittag ist, macht ihr das Kreuz in den Kreis, wenn es jetzt Nachmittag ist, in das Kästchen.

Legt den Finger auf den Brief. Es kommt die vierte Frage. Regnet es jetzt? Ja - oder nein? - Wenn es jetzt regnet, macht ihr das Kreuz in den Kreis, wenn es nicht regnet, in das Kästchen. Wo müssen alle Kinder ein Kreuz haben?

Jetzt kommt die Reihe mit der Kerze. Die Frage heißt: Spielst du lieber drinnen oder draußen? Wer lieber drinnen (im Zimmer) spielt, macht das Kreuz in den Kreis; wer lieber draußen spielt, der macht das Kreuz in das Kästchen.

Jetzt kommt die Reihe mit dem Ball ..., Pilz, Zweig.
(alle Antworten kontrollieren)

Vorübung

1. Gehst du in die Schule?
ja oder nein
2. Bist du ein Junge
oder ein Mädchen?
3. Ist es jetzt Vormittag
oder Nachmittag?
4. Regnet es jetzt?
ja oder nein
5. Spielst du lieber drinnen
oder draußen?
6. Spielst du lieber mit Bauklötzen,
oder malst du lieber?
7. Siehst du gern fern?
ja oder nein
8. Hast du einen Bruder oder eine Schwester,
oder hast du keine Geschwister?

Fragebogen

1. Bist du immer höflich,
oder bist du manchmal zu laut?
2. Wenn du etwas zu sagen hast,
hören die Erwachsenen dann zu,
oder reden sie selbst am meisten?
3. Hast du meistens schöne Träume,
oder erschrickst du manchmal im Traum?
4. Hast du immer viel Spaß,
oder geht auch manchmal etwas schief?
5. Wenn du dein Zimmer aufräumen sollst,
machst du es sofort,
oder tust du erst noch etwas anderes?
6. Wenn du etwas sagen willst,
sagst du es sofort,
oder denkst du erst darüber nach?
7. Wenn du dich verletzt hast,
weinst du dann manchmal,
oder versuchst du es zu vergessen?
8. Bist du sehr ruhig,
oder erzählst du sehr viel?
9. Kannst du dich gut an Geschichten erinnern,
oder vergißt du Geschichten schnell?

10. Wenn die Lehrerin lang redet,
kannst du dann still sitzen,
oder mußt du dich bewegen?
 11. Wenn deine Eltern sagen, daß du ins Bett gehen sollst,
gehst du dann gerne oder möchtest du lieber noch aufbleiben?
 12. Ist du viel
oder nicht so viel?
 13. Wachst du morgens von selbst auf,
oder wirst du geweckt?
 14. Bist du manchmal traurig,
oder bist du immer glücklich?
 15. Wenn du dich verletzt hast,
weinst du dann, oder versuchst du,
nicht zu weinen?
 16. Machst du morgens dein Bett selbst,
oder macht deine Mutter dein Bett?
 17. Wenn dir jemand sagt, daß du etwas tun sollst
oder etwas wegbringen sollst,
tust du es dann immer,
oder vergißt du manchmal, was man von dir will?
 18. Wenn du dich ärgerst,
kannst du dann schnell wieder fröhlich sein,
oder bleibst du lange Zeit ärgerlich?
 19. Möchtest du lieber der Lehrerin etwas erzählen
oder deinem Freund?
 20. Kannst du alles ziemlich gut
oder nur einige Sachen?
 21. Legst du abends deine Kleider zusammen,
oder läßt du sie irgendwo liegen?
 22. Möchtest du lieber ein Bilderbuch ansehen
oder mit anderen Kindern spielen?
-
1. Hat schon jemand zu dir gesagt, daß du ungezogen bist?
ja oder nein
 2. Wirst du manchmal bestraft, wenn du gar nichts falsch
gemacht hast?
ja oder nein
 3. Kennst du Kinder, die so doof sind, daß es keinen Spaß
macht, mit ihnen zu spielen?
ja oder nein
 4. Glaubst du, daß andere hinter deinem Rücken schlecht
über dich reden?
ja oder nein

5. Bist du oft krank?
ja oder nein
6. Hast du manchmal Angst oder erschrickst du, ohne
daß du weißt, warum?
ja oder nein
7. Tust du manchmal etwas, was du nicht darfst?
ja oder nein
8. Ist deine Mutter oft böse auf dich?
ja oder nein
9. Weinst du öfters
oder weniger oft als andere Kinder?
10. Hast du manchmal Tage, an denen alles schief geht,
oder bist du immer glücklich?
11. Ärgerst du dich darüber, wenn andere sagen, daß du
nicht zuhörst?
ja oder nein
12. Haben andere schon zu dir gesagt, daß du eingebildet
bist?
ja oder nein
13. Meckern andere Kinder an dir herum?
ja oder nein
14. Bist du immer traurig,
oder bist du immer glücklich?
15. Ist dein Vater böse auf dich?
ja oder nein
16. Hat schon jemand Schreihals oder Schwatzbaze zu dir
gesagt?
ja oder nein
17. Haben Erwachsene schon einmal über dich gelacht?
ja oder nein
18. Wenn andere Leute nicht so nett zu dir sind,
ist dir das unangenehm, oder
ist dir das egal?
19. Gehst du gern über Straßen mit viel Verkehr?
ja oder nein
20. Wird es dir langweilig, wenn du lange allein bist?
ja oder nein

5. Sprechangstfragebogen nach Paivio et al. (1961)

1. Sicher mußt du manchmal vor der Klasse ein Gedicht auf-sagen. Hast du dann Angst, daß du etwas vergißt?
2. Möchtest du der Klasse etwas vorspielen?
3. Bist du aufgeregt, wenn die Lehrerin deine Zeichnungen den anderen Kindern zeigt?
4. Bist du aufgeregt, wenn du etwas vorsingen sollst?
5. Bist du aufgeregt, wenn du ein Gedicht aufsagen sollst?
6. Hast du Angst, daß du einen Fehler machst, wenn du vor der Klasse etwas sagen sollst?
7. Glaubst du, daß die anderen Kinder lachen, wenn du ihnen dein Heft zeigst?
8. Hast du einmal Angst gehabt, als du der (vor der) Klasse etwas sagen mußt?
9. Bist du aufgeregt, wenn du etwas tun mußt und die ganze Klasse dir zuschaut?
10. Möchtest du gerne wissen, was die anderen Kinder über dich denken?

(Vorübungen und Testmaterial s. Angstfragebogen von Langfeldt-Nagel)

Sprechangstfragebogen von Paivio et al. (1961, 723/724)

Exhibitionism items:

I like to recite poems in front of other people.

Everytime I get a chance to do something in front of the class I take it.

In school, I always raise my hand if I know the answer.

Even if I know the answer, I usually do not raise my hand (-)⁴.

If I wrote a prize-winning poem I would rather have someone else read it in front of the class (-)

If my paper is hung on the bulletin board, I'd rather not have my name on it (-).

I like to show things I make to other children.

I would like to make something while the whole class watches.

I like to show my work to my classmates.

I like to sing in front of others.

I like to tell a story in front of the class.

I would like to be on the stage in front of many people.

If my paper is hung on the bulletin board, I like everyone who sees it to know it's mine.

Self-Consciousness items:

I am bashful with most strangers.

I feel funny when I walk into a room full of people.

I often wonder what others think of me.

I feel bad when someone sees me goof.

I often worry about people think of me.

Other people can hurt my feelings easily.

Audience Anxiety items:

I worry that I might forget my lines when I recite poems in front of the class.

I do not like acting in plays because I am afraid that people will laugh at me.

I feel nervous when others look at work I have done.

I feel embarrassed when I am asked to sing in front of others.

My knees shake when I recite in class.

I worry that I will make a mistake when I give a report in front of the class.

I never feel one bit nervous when I recite. (-)

When it is my turn to get up and recite in class, I feel my heart pounding hard.

I do not like reciting in class because I might make a mistake and others would laugh at me.

I am afraid that other children will laugh at me when I show my work to them.

Sometimes I shake all over when I am asked to recite in class.

Sometimes my voice shakes when I recite in class.

Once I had to do something in front of an audience and I was really scared.

I feel scared when I recite in front of the class.

I am very nervous if the whole class watches me while I am making something.

When I recite in class I often wonder what others are thinking about me.

⁴ Items followed by a minus sign (-) are scored if the response is negative.

6. Soziometrische Befragung

Anweisungen: (nicht wörtlich gegeben)

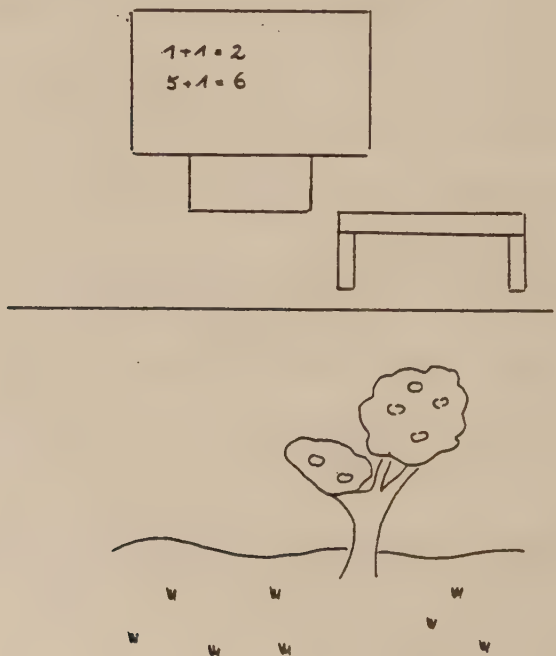
Hier siehst du ein Schulzimmer. Es soll euer Schulzimmer sein!
Überlege dir, bei wem du gerne sitzen möchtest!

Zeichne zwei Kinder aus deiner Klasse auf das Bild, bei denen
du gerne sitzen möchtest!

Auf dem zweiten Bild siehst du eine Wiese. Das soll euer Pausen-
hof sein. Zeichne zwei Kinder aus deiner Klasse auf das
Bild, mit denen du am liebsten in der Pause spielst!

Suche dir aber zwei Kinder aus deiner Klasse aus! (s.Abb.)

Während des Zeichnens wurden die Namen der gewählten Kinder
erfragt.



C: Lehrerbefragung, Einschätzung des Lehrerverhaltens

1. Lehrerbefragung zum Trainingsprogramm

Name

1. Halten Sie das Trainingsprogramm für
☐ zu kurz ☐ angemessen ☐ zu lang
2. Waren die Übungsphasen nach den einzelnen Sendungen meistens
☐ zu kurz ☐ angemessen ☐ zu lang
3. Halten Sie die Beschreibung der einzelnen Aufgaben für
☐ zu ausführlich ☐ angemessen ☐ zu wenig eindeutig
4. Glauben Sie, daß Ihre Schüler durch die Aufgaben zum Sprechen in / vor der Klasse angeregt wurden?
☐ oft ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie
5. Bereiteten die sprachlichen Anforderungen
☐ kaum ☐ gelegentlich ☐ oft
Schwierigkeiten Schwierigkeiten Schwierigkeiten
6. Arbeiteten die Ängstlichen gern mit dem Programm ?
☐ gern ☐ wenig Lust zu den einzelnen Aufgaben
7. Wurden einzelne Übungen
☐ gern wiederholt ☐ nicht gern wiederholt
8. Konnten Sie beobachten, daß die zu Anfang jeder Stunde gegebenen Selbstinstruktionen während der Übungen von den Ängstlichen wiederholt wurden?
☐ oft ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie
9. Halten Sie das Trainingsprogramm geeignet
☐ als Sprach- ☐ zur Bewältigung ☐ weder noch
trainingsprogr. von Angst
10. Glauben Sie, daß Ihre Schüler Fortschritte machten
☐ in ihrer sprachl. in bezug auf ☐ weder noch
Entwick- selbstsicheres
lung Verhalten
11. Wer von den vier Ängstlichen wurde Ihrer Meinung nach selbstsicherer?
☐ _____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ _____

12. Bereitete es Schwierigkeiten, die übrigen Kinder der Klasse in die Sprechübungen miteinzubeziehen?
☐ oft ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie
13. Fühlten sich diese Kinder benachteiligt?
☐ oft benachteiligt ☐ gelegentlich benachteiligt ☐ nicht benachteiligt
14. Empfanden Sie die Unterrichtsbeobachtungen während der Programmdurchführung
☐ oft als störend ☐ gelegentlich als störend ☐ nicht als störend

2. Das Interaktionsanalyse-System von N.A. Flanders
 (aus Hanke et al. 1976,28)

Lehreräußerungen	Indirekte Beeinflussung direkte Beeinflussung (1) Akzeptiert Gefühle: akzeptiert und klärt die Gefühlshaltung der Schüler, ohne zu drohen. Die Gefühle können positiv oder negativ sein. Das Voraussagen von oder Sich-Erinnern an Gefühlshaltungen ist eingeschlossen. (2) Lobt oder ermutigt: lobt den Schüler für seine Handlungsweise oder sein Verhalten oder ermutigt ihn; Scherze zur Verminderung der Spannung, jedoch nicht auf Kosten eines anderen, Kopfnicken und Äußerungen wie "Hm" oder "weiter" sind eingeschlossen. (3) Geht auf Gedanken (Ideen) von Schülern ein: klärt und entwickelt Anregungen von Schülern; wenn der Lehrer mehr eigene Ideen verwendet, benutzt man Kategorie 5. (4) Stellt Fragen: stellt Fragen nach Inhalt und Verfahren, die die Schüler beantworten sollen. (5) Trägt vor (doziert): nennt Tatsachen oder Meinungen über Inhalte und Verfahren; äußert seine eigenen Gedanken, stellt rhetorische Fragen. (6) Gibt Anweisungen: befiehlt, ordnet an, steuert den Unterricht und erwartet, daß die Schüler-Folge leisten. (7) Kritisiert oder rechtfertigt Maßnahmen: will mit seinen Äußerungen das Verhalten des Schülers in seinem Sinne verändern, schreit einen Schüler an, gibt die Gründe für sein Verhalten an, extreme Selbstdarstellung.
Schüler-äußerungen	(8) Schüler antwortet: Schüler antworten dem Lehrer: Lehrer initiiert den Kontakt oder bittet um Schüleräußerung. (9) Schüler spricht freiwillig (aus eigener Initiative): Schüler sprechen auf eigenen Wunsch hin. Wenn der Lehrer nur aufruft, um die Reihenfolge der Sprecher festzulegen, muß der Beobachter entscheiden, ob der Schüler etwas sagen wollte. Wenn ja, wird diese Kategorie verwendet.
	(10) Schweigen oder Durcheinander: Pausen, kurze Perioden der Ruhe und Perioden des Durcheinanders, in denen der Beobachter nichts verstehen kann.

3. Beurteilungsbogen zur Einschätzung des Lehrer-
verhaltens nach Tausch/Tausch (1977)

Lehrer: Rater:
Datum: Zeit:
Fach: Thema:

1. Achtung, Wärme

Mißachtung, Kälte,
Härte

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Achtung, Wärme,
Rücksichtnahme

2. Dirigierung

starke Lenkung -
Dirigierung

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

keine Lenkung -
Dirigierung

D: Skala zur Einschätzung der sozialen Schicht nach dem Beruf (Prell et al. 1972)

<u>I. Unterschicht</u>	<u>Angelernte und ausführende Berufe mit wenig Selbständigkeit im Arbeiten</u> angelernte Arbeiter gewöhnliche Facharbeiter und Handwerker ausführende Angestellte untere Beamte
<u>II. Mittelschicht</u>	<u>Selbständige Handwerker und Gewerbetreibende, mittlere Angestellte und Beamte</u> abgeschlossene Fachausbildung höchstqualifizierte Facharbeiter (Werkmeister, Vorarbeiter, Bauführer usw.) qualifizierte Angestellte mittlere Beamte kleine und mittlere Selbständige (Handwerker, Kaufleute, kleine Unternehmer) kleine und mittlere Landwirte Vertreter.

Literatur

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., Teasdale, J.D.: Learned helplessness in humans: Critique and reformulation J. Abnorm. Psychol., 1978, 87, 49-74
- Argyle, M.: Soziale Interaktion. Köln 1972
- Ausubel, D.P., Robinson, F.G.: School learning. A introduction to educational psychology. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1969
- Bandura, A.: Die Analyse von Modellierungsprozessen. In: Bandura, A. (Hrsg.): Lernen am Modell. Stuttgart 1976, 9-67
- Bandura, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1979
- Baum, M., Poser, E.G.: Comparison of flooding procedures in animals and man. Behav. Res. & Ther., 1971, 9, 249-254
- Baumann, U., Wedel, B.v.: Stellenwert der Indikationsfrage im Psychotherapiebereich. In Baumann, U. (Hrsg.): Indikation zur Psychotherapie. München 1981, 1-36
- Bayerischer Rundfunk: Sprachtraining für Schulanfänger. 16 Schulfunksendungen, Begleittexte in "Schulfunk", Heft 316 bis 320/321, (März bis Juli/August 1974). München 1974
- Behzadi, B.: Das Selbstsicherheitstraining als komplexe verhaltenstherapeutische Methode. Probleme und Ergebnisse der Psychologie, 1979, 71, 61-67
- Bergold, J.B.: Verhaltensindikatoren der Angst. In Kraiker, C. (Hrsg.): Handbuch der Verhaltenstherapie. München 1974, 195-223
- Beutel, P., Küffner, H., Schubö, W.: SPSS 8 Statistik-Programm-System für die Sozialwissenschaften. Stuttgart 1980³
- Birbaumer, N.: Angst als Forschungsgegenstand der experimentellen Psychologie. In Birbaumer, N. (Hrsg.): Neuropsychologie der Angst. München 1973, 1-10
- Bittner, G., Ertle, Ch., Schmid, U.: Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. In Sonderpädagogik 4, Stuttgart 1974
- Bösel, R.: Die Problematik potentieller Streßreaktionen. Einführung. In: Bösel, R. (Hrsg.): Streß. Hamburg 1978, 108-114
- Bommert, H., Busen, A., Gogolla, H., Klein, D., Lütke-meier, P., Plessen, U.: Untersuchung zur Förderung lernbehinderter Sonderschüler durch klienten-zentrierte Verhaltensmodifikation. Psychologie, Erziehung, Unterricht, 1975, 22, 129-136

- Borkovec, T.D., Fleischman, D.J., Caputo, J.A.: The measurement of anxiety in a analogue social situation. J. Consult. & Clin. Psychology, 1973, 41, 157-161
- Bottenberg, E.H., Finster, H.: Erziehungsbedingungen kindlicher Ängstlichkeit. Praxis d. Kinderpsychologie & Kinderpsychiatrie, 1974, 23, 88-98
- Buckley, N.K., Hill, M., Walker, H.M.: Free operant teacher attention to deviant child behavior after treatment in special class. Psychology in Schools, 1971, 8, 275-284
- Burkhardt, P.: Differentielle Indikation verhaltenstherapeutischer Maßnahmen zur Behandlung chronischer Ängste. Ein klinisches Experiment. Unveröffentl. Diss., Psychol. Institut, München 1980
- Buss, A.H.: Self-Consciousness and Social Anxiety. San Francisco, W.H. Freeman, 1980
- Butollo, W.: Psychologische Therapien extremer chronischer Angstreaktionen. In: Tack, W.H. (Hrsg.): Bericht über den 30. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Regensburg 1976, Bd. II, Göttingen 1977, 141-154
- Butollo, W.: Chronische Angst. München 1979
- Campbell, D.T., Stanley, C.J.: Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In Gage, N.L. (Ed.): Handbook of Research on Teaching. Chicago, Rand Mc Nally, 1965
Deutsche Bearbeitung: Schwarz, E.: Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnung in der Unterrichtsforschung. In: Ingenkamp, K., Parey, E. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Bd. I. Weinheim 1970, 445-632
- Cattell, R.B.: Die empirische Erforschung der Persönlichkeit. Weinheim 1973
- Cattell, R.B., Scheier, J.H.: The meaning and measurement of neuroticism and anxiety. New York, Ronald, 1961
- Cautela, J.R.: Covert negative reinforcement. J. Behav. Ther. & Experim. Psychiatr., 1970, 1, 273-278 a)
- Cautela, J.R.: Covert reinforcement. Behav. Ther., 1970, 1, 33-50 b)
- Clauß, G., Ebner, H.: Grundlagen der Statistik. Thun & Frankfurt/M. 1977
- Cohen, R.: Zum Begriff der Angst in der differentiellen Psychologie. Konstanz 1977
- Cook, M.: Anxiety, speech disturbances and speech rate. Brit. J. soc. clin. Psychol., 1969, 8, 13-21

- Davison, G.C., Wilson, G.T.: Processes of fear reduction in systematic desensitization: Cognitive and social reinforcement factors in humans. *Behav. Therapy*, 1973, 4, 1-21
- DeMaster, B., Reid, J., Twentyman, C.: The effect of different amounts of feedback on observer's reliability. *Behav. Therapy*, 1977, 8, 317-329
- Döring, K.W.: *Lehrerverhalten: Forschung - Theorie - Praxis*. Weinheim 1980
- Dollard, J., Miller, N.E.: *Personality and Psychotherapy*. New York, Mc Graw Hill, 1950
- Dubs, R.: *Aspekte des Lehrerverhaltens*. Aarau 1978
- Duhm, E., Hansen, J.: *Der Rosenzweig P-F Test*. Göttingen 1957
- Dusek, J.B.: The development of test anxiety in children. In: Sarason, J.G. (Ed.): *Test Anxiety*. Hillsdale, Erlbaum, 1980, 87-110
- Elbing, E., Ellgring, J.H.: Verminderung der Prüfungsangst durch Modellernen im Klassenzimmer. *Psychol., Erzieh., Unterr.*, 1977, 24, 1-10
- Engfer, A.: Sozioökologische Determinanten des elterlichen Erziehverhaltens. In: Schneewind, K., Herrmann, Th. (Hrsg.): *Erziehungsstilforschung*. Bern 1980, 123-160
- Epstein, S.: The nature of anxiety with emphasis upon its relationships to expectancy. In: Spielberger, C.D. (Ed.): *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. New York, Academic Press, 1972, (Vol. 2), 291-337
- Fend, H., Knörzer, W., Nagel, W., Specht, W., Vöth-Szuszdiara, R.: *Sozialisierungseffekte der Schule*. Weinheim 1976
- Ferstl, R.: Eine Methode zur Skalierung der therapeutischen Veränderung bei der Systematischen Desensibilisierung. In: Brengelmann, J.C. u. Tunner, W. (Hrsg.): *Behavior Therapy - Verhaltenstherapie*. München 1973, 260-265
- Fiedler, P.A.: Probleme methodenabhängiger Zieldeterminanten in teilstandardisierter und verhaltensanalytischer Gruppentherapie. Vortrag, gehalten auf dem 30. Kongr. der Deutschen Gesellsch. f. Psychologie in Regensburg 1976, Zusammenfassung in: Tack, W.H. (Hrsg.): *Bericht über den 30. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Regensburg 1976*, Bd. II, Göttingen 1977, 161-163
- Fiedler, P.A.: Zur Theorie und Praxis verhaltenstherapeutischer Gruppen. In: Heigl-Evers, A. u. Streck, U. (Hrsg.): *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*, Bd.8: *Lewin und die Folgen*. Zürich 1979, 900-910
- Fine, M.J., Nesbitt, J.A., Tyler, Ph.D.: Analysis of failing attempt at behavior modification. *J. of Learning Disabilities*, 1974, 7, 12-17

- Fischer, W.F.: Theories of Anxiety. New York, Harper & Row, 1970
- Fittkau, B.: Dimensionen des Lehrerverhaltens und ihre Bedeutung für die Auslösung von Angst und Sympathie bei Schülern. Z. Entwicklungspsychol. u. Päd. Psychol., 1969, 1, 77-92
- Fittkau, B., Langer, H.: Auswirkungen schriftlicher Ermutigungen unter Klassenarbeiten auf Angst und Leistungen der Schüler. Psychologie, Erziehung, Unterricht, 1974, 21, 15-21
- Flammer, A.: Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. In: Schwarzer, R., Steinhagen, L. (Hrsg.): Adaptiver Unterricht. Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. München 1975, 27-41
- Flanders, N.A.: Analyzing teaching behavior. Reading, Massachusetts, Addison-Wesley, 1970
- Florin, I.: Die Praxis der Systematischen Desensibilisierung. In: Florin, J. u. Tunner, W. (Hrsg.): Therapie der Angst. München 1975, 241-267
- Florin, I., Tunner, W.: Die Wirksamkeit der Systematischen Desensibilisierung. In: Florin, I., Tunner, W. (Hrsg.): Therapie der Angst. München 1975, 20-50
- Florin, I., Rosenstiel, L.v.: Leistungsstörung und Prüfungsangst. München 1976
- Fremouw, W.J., Zitter, R.E.: A comparison of skills training and cognitive restructuring - relaxation for the treatment of speech anxiety. Behav. Therapy, 1978, 9, 248-259
- Freud, S.: Über die Berechtigung von der Neurasthenie einen bestimmten Symptomkomplex als "Angstneurose" abzutrennen. In Freud, S.: Gesammelte Werke, Bd. 1. London: Imago 1940-1942, 315-342, Erstveröffentlichung 1985
- Freud, S.: Hemmung, Symptom und Angst. In Freud, S.: Gesammelte Werke, Bd. 14. London: Imago 1940-1942, 111-205, Erstveröffentlichung 1926
- Friedman, Ph.: Comparisons of teacher reinforcement schedules for students with different social class backgrounds. J. Educ. Psychol., 1976, 68, 286-292
- Fuhrmann, M., Ewert, O.: Die Variable Lehrerverhalten - Versuch einer operationalen Definition. Bildung und Erziehung, 1973, 26, 423-432
- Gärtner-Harnach, V.: Angst und Leistung. Weinheim 1973
- Gärtner-Harnach, V.: Fragebogen für Schüler, FS 5-10, Weinheim 1973 a)
- Garlington, W.K., Cotler, S.B.: Systematic desensitization of test anxiety. Beh. Res. & Therapy, 1968, 6, 247-256

- Geen, R.G.: The role of the social environment in the induction and the reduction of anxiety. In: Spielberger, C.D., Sarason, J.G., (Eds): Stress and Anxiety. New York, Wiley & Sons, 1976, (Vol.3), 105-126
- Gehlert, S.: Emotion als interner Konflikt (Am Beispiel der Prüfungsangst). In: Oerter, R., Weber, E. (Hrsg.): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. Donauwörth 1975, 164-183
- Glick, O.: Some social-emotional consequences of early inadequate acquisition of reading skills. J. Educ. Psychol., 1972, 63, 253-257
- Göhring, H., Horn, O., Kuckuck, J., Limbourg, M.: Die Behandlung von Trennungsängsten im Kindergarten durch "in vivo" Desensibilisierung (ein Fallbericht). Psychol., Erz. u. Unterr. 1976, 5, 312-315
- Goldfried, M.R., Trier, C.S.: Effectiveness of relaxation as an active coping skill. J. Abnorm. Psychol., 1974, 83, 348-355
- Grasmeier, E.: Selbstsicherheitstraining für Kinder. Unveröffentl. Dipl.Arb., Psychol.Inst., München 1977
- Gray, J.A.: Angst und Streß. München 1971
- Grimes, J.W., Allinsmith, W.: Compulsivity, anxiety, and school achievement. Merrill-Palmer Quarterly, 1961, 7, 247-271
- Groebe, U.: Determinanten der Schulangst (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Untersuchungen zum in- und ausländischen Schulwesen, Bd. 19). Weinheim 1978
- Groeger, W.: Zur Funktion kognitiver Bewältigungsstrategien in Angstsituationen. Eine experimentelle Untersuchung am Beispiel der Angst vor öffentlichem Sprechen. Unveröffentl. Diss., Psychol. Institut, Bochum 1977
- Grotloh-Amberg, H.: Beeinflussung des Verhaltens durch den Schuleintritt. Bern 1971
- Grundke, P.: Interaktionserziehung in der Schule. München 1975
- Hackfort, D., Schwenkmezger, P.: Angst und Angstkontrolle im Sport. Köln 1980
- Hamilton, M., Schröder, H.E.: A comparison of systematic desensitization and reinforced practice procedures in fear reduction. Behav. Res. & Therapy, 1973, 11, 649-652
- Hanke, B., Mandl, H., Prell, S.: Soziale Interaktion im Unterricht. München 1976³
- Heckhausen, H.: Fear of failure as a self-reinforcing motive system. In: Sarason, I.G. & Spielberger, C.D. (Eds): Stress and Anxiety. Washington D.C., Hemisphere, (Vol. 2), 1975, 117-128

- Heckhausen, H.: Vorkommen und Wirksamkeit aufgabenlösungs-fremder Kognitionen während der Prüfung. In: Tack, W.H. (Hrsg.): Bericht über den 30. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Regensburg 1976, Bd. I, Göttingen 1977, 422-423
- Helfrich, H., Dahme, G.: Sind Verzögerungsphänomene beim spontanen Sprechen Indikatoren persönlichkeits-spezifischer Angstverarbeitung? Z. f. Soz.-Psychol., 1974, 5, 55-65
- Herrnstein, R.J.: Method and theory in the study of avoidance. Psychol. Review, 1969, 76, 49-69
- Hersen, M., Eisler, R.R., Miller, P.M.: Effects of practice, instructions, and modeling on components of asser-tive behavior. Behav. Res. Therapy, 1973, 11, 443-451
- Heuß, G.: Vorschule des Lesens. München 1974
- Hill, K.T.: The relationship of test anxiety, defensiveness, and intelligence to sociometric status. Child Developm. 1963, 34, 767-776
- Hill, K.T., Sarason, S.B.: The relation of test-anxiety and defensiveness to test and school performance over the elementary-school years. Monogr. Society for Research in Child Developm., 1966, 31, 1-76
- Höder, J., Joost, H., Klyne, P.: Zusammenhänge zwischen Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und Merkmalen des Erlebens von Schülern im Unterricht. Psychol., Erzieh., Unterr., 1975, 22, 88-96
- Horowitz, F.D.: The relationship of anxiety, self-concept, and sociometric status among forth, fifth, and sixth grade children. J. Abnorm. Soc. Psychol., 1962, 65, 212-214
- Hutt, S.J., Hutt, C.: Direct observation and measurement of behavior. Springfield (Ill.), Thomas books, 1970
- Immisch, P.: Ein Versuch zur Verminderung von Angst bei Kindern während des Schulunterrichts. Schule u. Psychol. 1972, 19, 300-309
- Jacobs, B., Strittmatter, P.: Der schulängstliche Schüler. München 1979
- Jaeggi, E.: Kognitive Verhaltenstherapie. Weinheim 1979
- Jones, M.C.: A laboratory study of fear: The case of Peter. Pedagogical Seminary, 1924, 31, 308-315
- Joost, H.: Förderliche Dimensionen des Lehrerverhaltens im Zusammenhang mit emotionalen und kognitiven Prozessen bei Schülern. Psychol., Erzieh., Unterr., 1978, 25, 69-74
- Kaiser, K.W., Berwald, H.: Zur praktischen Anwendung kognitiver Therapieansätze in Gruppen. Arbeitsbericht über ein Verhaltenstherapie-Ausbildungsprojekt zum therapeutischen Gesprächsverhalten. Mitteilung. der GVT, 1975, 7, 31-44

- Kammerer, E., Schäfer, S., Schröder, G.: Verhaltensmodifikatorische Gruppentherapie bei Kindern mit extremer Zahnarztangst, Mitteilung. der GVT, 1973, 4, 37-43
- Kazdin, A.: Covert modeling and the reduction of avoidance behavior. J. Abnorm. Psychol., 1973, 81, 87-95
- Kemmler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1970
- Kern, H.J.: Lehrer- und Schülerverhalten. Stuttgart 1976
- Kirchner, F.T., Kissel, E., Petermann, F., Böttger, P.: Interne und externe Validität empirischer Untersuchungen in der Psychotherapieforschung. In: Petermann, F. (Hrsg.): Psychotherapieforschung. Weinheim 1977, 51-102
- Kirsch, I., Wolpin, M., Knutson, J.L.: A comparison of in vivo methods for rapid reduction of "stage-fright" in the college classroom: A field experiment. Behav. Ther., 1975, 6, 165-171
- Klippstein, E.: Konstanz soziometrischer Wahlen in Vorklassen. Psychol., Erzieh., Unterr., 1976, 23, 197-204
- Koeppen, A.S.: Relaxation training for children. Elementary School Guidance & Couns., 1974, 9, 14-21
- Kondaš, O.: Reduction of examination anxiety and stage-fright by group desensitization and relaxation. Behav. Res. & Therapy, 1967, 5, 275-281
- Kraiker, C.: Empirische und theoretische Grundlagen der Verhaltenstherapie. In: Kraiker, C. (Hrsg.): Handbuch der Verhaltenstherapie. München 1974, 11-32
- Krainz, E.E.: Lehrereinstellungen, Lehrerverhalten, Schulangst. In: Friedrich, G., Krainz, E.E.: Lehrereinstellungen, Lehrerverhalten, Schulangst. Wien 1979, 11-91
- Krapp, A.: Bedingungen des Schulerfolgs. München 1973
- Kretschmann, R.: Auswirkungen eines Lehrertrainings auf das Verhalten von Lehrern und Schülern. Psychol., Erzieh., Unterr., 1977, 24, 76-85
- Krohne, H.W.: Angst und Angstverarbeitung. Stuttgart 1975
- Krohne, H.W.: Theorien zur Angst, Stuttgart 1976
- Krohne, H.W.: Schulangst-empirische Befunde, Erklärungsansätze, therapeutische Möglichkeiten. In: Krohne, H.W. (Hrsg.): Angst bei Schülern und Studenten. Hamburg 1977, 16-49
- Krohne, H.W.: Angsttheorie: Vom mechanistischen zum kognitiven Ansatz. Psychol. Rundschau, 1980, 31, 12-29
- Lader, M.H., Mathews, A.M.: A physiological model of phobic anxiety and desensitization. Behav. Res. & Therapy, 1968, 6, 411-421

- Lang, P.J.: The mechanics of desensitization and the laboratory study of human fear. In: Franks, C.J. (Ed.): Behavior Therapy. Appraisal and Status. New York, Mc. Graw Hill, 1969, 160-191
- Lang, P.J.: Die Anwendung psychophysiologischer Methoden in Psychotherapie und Verhaltensmodifikation. In: Birbaumer, N. (Hrsg.): Neuropsychologie der Angst. München 1973, 11-79
- Lang, P.J.: Angstreduktion und Angstverhalten: Probleme beim Umgang mit einem Konstrukt. In: Florin, I. u. Tunner, W. (Hrsg.): Therapie der Angst. München 1975
- Langfeldt-Nagel, M.: Über die Wirkung der Ängstlichkeit auf die Lernleistung bei Vorschulkindern in verschiedenen Lernsituationen. Z. f. experim. u. angewandte Psychol., 1977, 24, 81-96
- Lanzetta, J.T., Hannah, T.E.: Reinforcing behavior of "naive" trainers. J. Pers. Soc. Psychol., 1969, 11, 245-252
- Lazarus, A.A.: Multimodal behavior therapy. New York, Springer, 1976
- Lazarus, A.A., Davison, G.C., Polefka, D.A.: Classical and operant factors in the treatment of a school phobia. J. Abnorm. Psychol., 1965, 70, 225-229
- Lazarus, R.S.: Psychological stress and the coping process. New York, Mc Graw Hill, 1966
- Lazarus, R.S., Averill, J.R.: Emotion and cognition: With special reference to anxiety. In: Spielberger, C.D. (Ed.): Anxiety: Current Trends in Theory and Research. New York, Academic Press. 1972, (Vol. 2), 241-283
- Lazarus, R.S., Averill, J.R., Opton, E.M.: Ansätze zu einer kognitiven Gefühlstheorie. In: Birbaumer, N. (Hrsg.): Neuropsychologie der Angst. München 1973, 158-183
- Lazarus, R.S., Launier, R.: Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, J.R. (Hrsg.): Streß. Bern 1981, 213-259
- Lazarus-Mainka, G.: Psychologische Aspekte der Angst. Stuttgart 1976
- Leitenberg, H., Callahan, E.J.: Reinforced practice and reduction of different kinds of fears in adults and children. Behav. Res. & Therapy, 1973, 11, 19-30
- Levin, H., Baldwin, A.L., Gallwey, M., Paivio, A.: Audience stress, personality and speech. J. Abnorm. & Soc. Psychology, 1960, 61, 469-473
- Levin, H., Silverman, J., Ford, B.L.: Hesitation in children's speech during explanation and description. J. Verbal Learning & Verbal Behavior, 1967, 6, 560-564
- Levitt, E.: Die Psychologie der Angst. Stuttgart 1971

- Lewin, M.M.: The effects of twenty hours of systematic human relations training on the classroom behavior of experiences self-selected elementary school teachers. Diss. Abstr. Int., 1976, 36, (11-A), 7211
- Lienert, G.A.: Verteilungsfreie Methoden der Biostatistik, Bd. I, Meisenheim a. Glan, 1973
- Lißman, U.: Schulleistung und Schulangst. Eine multivariate Untersuchung im 5. Schuljahr in Gesamtschulen. Weinheim 1976
- Luborsky, L., Chandler, M., Auerbach, A.H., Cohen, F.: Factors influencing the outcome of psychotherapy. A review of quantitative research. Psychol. Bull., 1971, 75, 145-185
- Lück, H.E.: Entwicklung eines Fragebogens zur Messung der Angst in sozialen Situationen (SAP). Diagnostika, 1971, 17, 53-59
- Lüdtke, H., Friedrichs, J.: Teilnehmende Beobachtung. Weinheim 1971
- Luria, A.: The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior. New York, Liveright, 1961
- Mahoney, M.J.: Kognitive Verhaltenstherapie. Neue Entwicklungen und Fortschritte. München 1977
- Malleson, N.: Panic and phobia. A possible method of treatment. Lancet 1959, 1, 225-227
- Mandler, G., Sarason, S.B.: A study of anxiety and learning. J. Abnorm. Soc. Psychol., 1952, 47, 166-173
- Marks, I.M., Marset, P., Boulougouris, J.: Physiological accompaniments of neutral and phobic imagery. Psychol. Medicine, 1971, 1, 299-307
- Masendorf, F., Tücke, M., Kretschmann, R., Bartram, M.: Dortmund Skala zum Lehrerverhalten (DSL.) Braunschweig 1976
- Mathews, A., Shaw, P.: Emotional arousal and persuasion effects in flooding. Behav. Res. & Ther., 1973, 11, 587-598
- McCandless, B.R., Castaneda, A., Palermo, D.S.: Anxiety in children and social status. Child Developm., 1956, 27, 385-391
- McClintock, Ch.C., Hunt, R.G.: Nonverbal indicators of affect and deception in an interview setting. J. of Appl. Soc. Psychol., 1975, 5, 54-67
- McReynolds, P.: Changing concepts of anxiety: A historical review and a proposed integration. In: Sarason, I. & Spielberger, C.D. (Eds.): Stress and Anxiety. New York, Wiley, 1975 (Vol. 2), 3-26
- Mees, U.: Methodologische Probleme der Verhaltensbeobachtungen in der natürlichen Umgebung: I. Zuverlässigkeit und Generalisierbarkeit von Beobachtungsdaten. In: Mees, U., Selg, H. (Hrsg.): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Stuttgart, 1977, 43-65 a)

- Mees, U.: Methodologische Probleme der Verhaltensbeobachtung in der natürlichen Umgebung: II. Beobachter und Beobachtete als mögliche Fehlerquellen von Beobachtungsdaten. In: Mees, U., Selg, H. (Hrsg.): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Stuttgart 1977, 66-77
- Meichenbaum, D.: Examination of modeling characteristics in reducing avoidance behavior. J. Pers. & Soc. Psychol. 1971, 17, 298-307
- Meichenbaum, D.H.: Cognitive modification of test anxious college students. J. Cons. & Clin. Psychol., 1972, 39, 370-380
- Meichenbaum, D.H.: Kognitive Faktoren bei der Verhaltensmodifikation: Veränderung der Selbstverbalisationen. In: Hartig, M. (Hrsg.): Selbstkontrolle. München 1973, 203-219
- Meichenbaum, D.H.: Methoden der Selbstinstruktion. In: Kanfer, F.H. u. Goldstein, A.P. (Hrsg.): Möglichkeiten der Verhaltensänderung. München 1977, 407-450
- Meichenbaum, D.H.: Kognitive Verhaltensmodifikation. München 1979
- Meichenbaum, D.H., Goodman, J.: The developmental control of operant motor responding by verbal operants. J. Experim. Child. Psychol., 1969, 7, 553-565 a)
- Meichenbaum, D.H., Goodman, J.: Reflection-impulsivity and verbal control of motor behavior. Child Developm., 1969, 40, 785-797 b)
- Meichenbaum, D.H., Goodman, J.: Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. J. Abnorm. Psychol., 1971, 77, 115-126
- Meichenbaum, D.H., Gilmore, J.B., Fedoravicius, A.: Group insight versus group desensitization in treatment speech anxiety. J. Consult. & Clin. Psychol., 1971, 30, 410-421
- Meichenbaum, D.H., Turk, D.: Kognitive Verhaltenstherapie bei Angst, Ärger und Schmerz. In: Davidson, P.O. (Hrsg.): Angst, Depression und Schmerz. München 1980, 15-57
- Mewborn, C.R., Rogers, R.W.: Effects of threatening reassuring components of fear appeals on physiological and verbal measures of emotion and attitudes. J. Experim. Soc. Psychol., 1979, 15, 242-253
- Meyer, W.U.: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg. Stuttgart 1973

- Miller, N.E.: Learnable drives and rewards. In: Stevens, S. S. (Ed.): Handbook of Experimental Psychology. New York, Wiley, 1951, 435-472
- Minsel, W.R., Kaatz, S., Minsel, B.: Lehrerverhalten. I. Unterrichtsziele, Selbstkontrolle, Lenkung. München 1976
- Moore, T.: Language and intelligence: A longitudinal study of the first eight years. Human Developm., 1968, 11, 1-24
- Mowrer, O.H.: Learning theory and personality dynamics. New York, Ronald, 1950
- Mowrer, O.H.: Learning theory and behavior. New York, Wiley, 1960
- Müller, R.G.E.: Sozialpsychologische Untersuchungen an Schulanfängern. Psychol. Beitr., 1953, 1, 227-263
- Murray, D.C.: Talk, silence and anxiety. Psychol. Bull., 1971, 75, 244-260
- Nawas, M.M., Mealiea, W.L., Fishman, S.T.: Systematic desensitization as counterconditioning: A retest with adequate controls. Behav. Ther., 1971, 2, 345-356
- Nickel, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern 1975
- Nickel, H.: Die Lehrer - Schüler - Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Psychol., Erzieh., Unterr., 1976, 23, 153-172
- Nickel, H., Schlüter, P.: Angstwerte bei Hauptschülern und ihr Zusammenhang mit Leistungs- sowie Verhaltensmerkmalen, Lehrerurteil und Unterrichtsstil. Z. f. Entwicklungspsychol. u. Päd. Psychol., 1970, 2, 125-136
- Nickel, H., Schlüter, P., Fenner, H.-J.: Angstwerte, Intelligenz- und Schulleistungen sowie der Einfluß der Lehrerpersönlichkeit bei Schülern verschiedener Schularten. Psychol., Erzieh., Unterr., 1973, 20, 1-13
- Nickel, H., Heller, I., Neubauer, W. (unter Mitwirkung von Dumke, D., Rosemann, B., Fenner, H.-J., Heemskerk, J.-J., Schmidt, U., Tismer, H.G., Ungelenk, B.): Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Bd. II: Verhalten im sozialen Kontext. Stuttgart 1976, Kap. 6: Verhaltenssteuerung und Verhaltensmodifikation, 262-304

- Nitsch, J.R., Hackfort, D.: Streß und Schule. In: Nitsch, J.R. (Hrsg.): Streß. Bern 1981, 261-311
- O'Neil, D.G., Howell, R.J.: Three modes of hierarchie presentation in systematic desensitization therapy. Behav. Res. & Therapy, 1969, 7, 289-294
- Ortlieb, P.: Kognitive Aspekte der systematischen Desensibilisierung. Eine experimentelle Untersuchung. Z. f. Klin. Psychol., 1976, 5, 53-68
- Paivio, A.: Audience influence, social isolation and speech. J. Abnorm. Soc. Psychol., 1963, 67, 247-253
- Paivio, A., Baldwin, A.L., Berger, S.M.: Measurement of children's sensitivity to audiences. Child Developm., 1961, 32, 721-730
- Paul, G.L.: Insight vs. Desensitization in Psychotherapy. Stanford, University Press, 1966
- Paul, G.L.: Outcome of systematic desensitization. II: Controlled investigations of individual treatment, technique variations and current status. In: Franks, C.M. (Ed.): Behavior Therapy. Appraisal and Status. New York, Mc. Graw Hill, 1969, 105-159
- Paul, G.L., Shannon, D.T.: Treatment of anxiety through systematic desensitization in therapy groups. J. Abnorm. Psychol., 1966, 71, 124-135
- Pesta, Th., Zwettler, S.: Der Einfluß kognitiver Desensibilisierung auf die Reduktion von Prüfungsängsten bei Schulkindern. Ein Therapievergleich. Z. Klin. Psychol., 1977, 6, 130-143
- Phillips, B.N., Martin, R.P., Meyers, J.: Interventions in relation to anxiety in school. In: Spielberger C.D. (Ed.): Anxiety: Current Trends in Theory and Research. New York, Academic Press, 1972, (Vol. 2), 409 - 464
- Phillips, B.N., Pitcher, G.D., Worsham, M.E., Miller, S.C.: Text anxiety and the school environment. In: Sarason, I.G. (Ed.): Test Anxiety. Hillsdale, Erlbaum, 1980, 327-348
- Plake, K.: Familie und Schulanpassung. Düsseldorf 1974
- Prell, S., Schiefele, H., Ulich, D.: Leistungsdifferenzierung und individuelle Förderung. München 1972
- Quekelberghe, R.v.: Systematik der Psychotherapie. München 1979

- Rachman, S.: The meanings of fear. Manchester, Penguin Edition, 1974
- Richer, S.: Middle-class bias of schools - fact or fancy. Sociology of Educ., 1974, 47, 523-534
- Rieke, K.: Entwicklung und Erprobung eines Zeichensystems zur Beobachtung transistorischer Angstreaktionen in Situationen des öffentlichen Sprechens. Unveröffentl. Dipl. Arb., Psychol. Institut, Bochum 1978
- Rimm, D.C., Snyder, J.J., Depue, R.A., Haanstad, M.J., Armstrong, D.P.: Assertive training versus rehearsal and the importance of making an assertive response. Behav. Res. & Ther., 1976, 14, 315-321
- Ringler, M.: Der Einfluß von demokratischem und autoritärem Therapeutenverhalten auf Erfolg, Erfolgserwartung und Self-Attribution bei Desensibilisierung von Prüfungsangst. Z. f. Klin. Psychol., 1977, 6, 40-58
- Sarason, I.G.: Anxiety and self-preoccupation. In: Sarason, I.G. & Spielberger, C.D. (Eds.): Stress and Anxiety, Washington, D.C., Hemisphere, 1975, (Vol. 2), 27-42
- Sarason, I.G.: Empirische Befunde und theoretische Probleme bei der Verwendung von Angstskalen. In: Krohne, H.W. (Hrsg.): Angst bei Schülern und Studenten. Hamburg 1977, 50-60
- Sarason, S.B.: The measurement of anxiety in children: some questions and problems. In: Spielberger, C.D. (Ed.): Anxiety and Behavior. New York, Academic Press, 1966, (Vol. 14), 63-79
- Sarason, S.B., Davidson, K.S., Lighthall, F.F., Waite, R.R., Ruebush, B.K.: Angst bei Schulkindern. Stuttgart 1971
- Schachter, S.J.: The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In: Spielberger, C.D. (Ed.): Anxiety and Behavior. New York, Academic Press 1966, 193-224
- Schachter, S., Singer, J.: Cognitive, social and physiological determinants of emotional states. Psychol. Rev., 1962, 69, 379-399
- Schell, H.: Angst und Schulleistung. Göttingen 1972
- Schenk-Danzinger, L.: Entwicklungspsychologie. Wien 1970³
- Schiefele, H.: Lernmotivation und Motivlernen. München 1974

- Schmidtchen, S.: Handeln in der Psychotherapie, Stuttgart 1978
- Schott, F.: Verhaltensmodifikation durch Unterricht, Erziehung und Therapie. In: Belschner, W., Hoffmann, M., Schott, F., Schulze, C.: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Stuttgart 1975, 60-83
- Schröder, G.: Über eine modifizierte Desensibilisierungstechnik in vivo bei jüngeren Kindern mit extremen Ängsten vor Injektionen, Mitt. d. GVT, 1970, 2, 14-22
- Schröder, G.: Theorie und Praxis der Verhaltenstherapie bei Kindern mit Ängsten. In: Kraiker, C. (Hrsg.): Handbuch der Verhaltenstherapie. München 1974, 401-424
- Schuck, K.D., Eggert, D., Raatz, U.: Columbia Mental Maturity Scale CMM 1-3. Weinheim 1975
- Schwarzer, R.: Schulangst und Lernerfolg. Düsseldorf 1975
- Schwarzer, R.: Die subjektive Befindlichkeit von Schülern. In: Holthausener Manuskripte: Angst vor der Angst in der Schule. Lingen-Holthausen. 1978, 25-45
- Schwarzer, R.: Streß, Angst und Hilflosigkeit. Stuttgart 1981 a)
- Schwarzer, R.: Angst. In: Schiefele, H., Krapp, A. (Hrsg.): Handlexikon der Pädagogischen Psychologie. München 1981, 15-21 b)
- Schwarzer, R., Roß, W.: Angst und Schulunlust als Sozialisationseffekte verschiedener Schularten. Z. f. Päd., 1976, 22, 547-557
- Selg, H.: Pädagogische Verhaltensmodifikation. In: Mees, U. u. Selg, H. (Hrsg.): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Stuttgart 1977, 122-136
- Seligman, M.E.P.: Gelernte Hilflosigkeit. München 1979
- Sieber, J.E.: A Paradigm for experimental modification of the effects of test anxiety on cognitive processes. Am. Educ. Res. J., 1969, 6, 46-61
- Signer, R.: Verhaltenstraining für Lehrer. Weinheim 1977
- Solomon, R.L., Wynne, L.C.: Traumatic avoidance learning. The principle of anxiety conservation and partial irreversibility. Psychol. Rev., 1954, 61, 353-385

- Specht, F.: Behandlung von Schülern. Kinder- und jugendpsychiatrische Aspekte (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Werkstattbericht Nr. 6). Bonn 1977
- Speck, O.: Verhaltensstörungen, Psychopathologie und Erziehung. München 1979
- Spielberger, C.D.: Theory and research on anxiety. In: Spielberger, C.D. (Ed.): Anxiety and Behavior. New York, Academic Press, 1966, (Vol. 14), 3-20
- Stampfl, L.: Implosive therapy, Part I: The theory. In: Armitage, S.G. (Ed.): Behavior modification techniques in the treatment of emotional disorders. Michigan, Battle Creek, V.A.Publ., 1967, 12-21
- Stern, R.S., Marks, I.M.: Brief and prolonged flooding. A comparison in agoraphobic patients. Arch. gen. Psychiat., 1973, 28, 270-276
- Tausch, R., Köhler, H., Fittkau, B.: Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in der Unterrichtung. Z. f. exp., angew. Psychol., 1966, 13, 345-365
- Tausch, A., Barthel, A., Fittkau, B., Langer, I., Theunissen, R.: Die Auswirkungen ermutigender Lehreräußerungen auf die Leichtathletikleistungen von Schülern. Z. f. Entwicklungspsychol. u. Päd. Psychol., 1969, 1, 241-248
- Tausch, A.M., Tausch, R.: Lehrer und Erzieher als Förderer der seelischen Hygiene von Kindern und Jugendlichen. Bayerische Schule, 1976, 3, 11-14
- Tausch, R., Tausch, A.M.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1977⁸
- Thurner, F., Tewes, U.: Der Kinder-Angst-Test (KAT). Göttingen 1969
- Tiedemann, J.: Sozial-emotionales Schülerverhalten. Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. München 1980
- Trudewind, C.: Häusliche Umwelt und Motiventwicklung. Göttingen 1975 a)
- Trudewind, C.: Leistungsmotivgenese und Umwelt. Probleme, Strategien und erste Ergebnisse. In: Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. Sozialökologie - neue Wege in der Sozialisationsforschung. Bd. III, Stuttgart-Bad Cannstatt 1975, 55-71 b)
- Tunner, W.: Tierexperimentelle Untersuchungen und theoretische Überlegungen zur Systematischen Desensibilisierung. In: Florin, I., Tunner, W. (Hrsg.): Therapie der Angst. München 1975, 5-19 a)

- Tunner, W.: Systematische Desensibilisierung und das Lernen von Strategien. In: Florin, I., Tunner, W. (Hrsg.): Therapie der Angst. München 1975, 221-239 b)
- Tunner, W.: Angst, Angstabwehr und ihre therapeutische Veränderung. In: Pongratz, L. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. III/2 (Klinische Psychologie). Göttingen 1978, 2231-2268
- Ulich, D.: Gruppendynamik in der Schulklasse. Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen. München 1974⁴
- Ulich, D.: Angstbewältigung und kognitive Kontrolle: Neue Perspektiven der Forschung und ihre praktische Bedeutung. Psychol., Erz., Unterr., 1980, 27, 349-356
- Ullrich, R., Ullrich de Muynck, R.: Implosion, Reizüberflutung, Habituationstraining. In: Kraiker, C. (Hrsg.): Handbuch der Verhaltenstherapie. München 1974, 369-397
- Ullrich de Muynck, R., Forster, T.: Selbstsicherheitstraining. In: Kraiker (Hrsg.): Handbuch der Verhaltenstherapie. München 1974, 351-368
- Ullrich, R., Ullrich, R.: Das Assertiveness-Trainings-Programm ATP. Einübung von Selbstvertrauen und sozialer Kompetenz, Teil I. München 1976
- Valins, S., Nisbett, E.E.: Attribution processes in the development and treatment of emotional disorders. Morristown, N.J., General Learning Press, 1971
- Valins, S., Ray, A.A.: Effects of cognitive desensitization on the avoidance behavior. J. Pers. & Soc. Psychol., 1967, 7, 345-350
- Vrolijk, A.: A comparison of several strategies for the reduction of speech anxiety. Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie, 1975, 30, 149-169
- Walschburger, P., Broda, M.: Sprechweise und Aktivierung in einer freien Redesituation. Psychol. Beiträge, 1980, 22, 304-321
- Walter, H.: Angst bei Schülern. München 1977
- Weinert, F.: Analyse und Untersuchung von Lehrmethoden. In: Ingenkamp, K., Parey, E. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil II. Weinheim 1970, 1217-1352
- Westerman Holstijn, A.J.: Verschiedene Definitionen und Auffassungen von "Angst". In: Salzmann, L., Schwidder, W.A.J. & Westerman Holstijn, A.J.: Fortschritte der Psychoanalyse. Internationales Jahrbuch z. Weiterentwicklung d. Psychoanalyse. Göttingen 1966, 173-188

- Wieczerkowski, W., Bastine, R., Fittkau, B., Nickel, H., Tausch, W., Tewes, U.: Verminderung von Angst und Neurotizismus bei Schülern durch positive Bekräftigung von Lehrern im Schulunterricht. Z.f.Entw.-Psychol. u. Päd. Psychol., 1969, 1, 3-12
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, B., Fittkau, B., Rauer, W.: Angstfragebogen für Schüler. Handanweisung. Braunschweig 1975
- Wine, J.D.: Test anxiety and direction of attention. Psychol. Bulletin, 1971, 76, 92-104
- Wolpe, J.: Psychotherapy by reciprocal inhibition. Stanford, Stanford University Press, 1958
- Wolpe, J.: Behavior therapy and its malcontents: I. Negation of its bases and psychodynamic fusionism. J. Behav. Ther. & Exp. Psychiat., 1976, 7, 1-5 a)
- Wolpe, J.: Behavior Therapy and its malcontents: II. Multimodal eclecticism, cognitive exclusivism, and "exposure" empiricism. J. Behav. Ther. & Exp. Psychiat., 1976, 7, 109-116 b)
- Wolpe, J.: The dichotomy between classical conditioned and cognitively learned anxiety. J. Behav. Ther. & Exp. Psychiat., 1981, 12, 35-42
- Woy, J.A., Efran, J.S.: Systematic desensitization and expectancy in the treatment of speaking anxiety. Beh. Res. & Therapy, 1972, 10, 43-49
- Wygotsky, L.S.: Denken und Sprechen. Frankfurt/M. 1977 (erstmalig 1934)
- Young, E.R., Rimm, D.C., Kennedy, T.D.: An experimental investigation of modeling and verbal reinforcement in the modification of assertive behavior. Behav. Res. & Therapy, 1973, 11, 317-319
- Zenz, H., Brähler, E.: Der situative Aspekt als Determinante des Sprechflusses in therapieähnlichen Situationen. Medizinische Psychol., 1974, 1, 21-33
- Zielinski, W.: Beziehungen zwischen Ängstlichkeit, schulischer Aktivität und Schulleistung bei 9-11jährigen Volksschülern. Schule u. Psychol., 1967, 4, 265-273
- Zuckerman, M.: Development of a situation-specific trait-state-test for the prediction and measurement of affective responses. J. of Cons. and Clin. Psychol., 1977, 45, 513-523.

Lebenslauf

Ich wurde am 12. Mai 1932 in München geboren. Nach dem Besuch der achtklassigen Volksschule trat ich 1946 in die Lehrerinnenbildungsanstalt München-Pasing ein. Durch eine Zusatzprüfung erwarb ich 1952 das Abitur. Ich legte 1953 die erste und 1956 die zweite Lehramtsprüfung für Volksschulen ab und bin seit 1953 als Volksschullehrerin und seit 1977 zudem als Schulpsychologin beim Staatlichen Schulberater für München tätig. Im Zeitraum von 1956 bis 1964 studierte ich an der Universität München Psychologie. 1964 erhielt ich das Diplom für Psychologie. Von 1969 bis 1974 studierte ich an der Universität München Pädagogik. In dieser Zeit hörte ich insbesondere bei den Professoren Schiefele, Krapp und Bolte.

